

METODOLOGÍAS DE INVESTIGACIÓN EN LAS CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE: AMPLIANDO HORIZONTES

Josefa Eugenia Blasco Mira
José Antonio Pérez Turpín

*“El mundo no puede ser tan pequeño como
para que no haya más temas de investigación”*
Sócrates

PROLOGO:

Como contrapunto a este momento epocal definido por la incertidumbre, hay una convicción clara e inequívoca: este aquí y ahora representa el alba de una nueva era. Este hecho queda atestado por la proliferación de nuevas propuestas de definición del nuevo horizonte cultural, social y político -encrucijada numérica, Modernidad líquida, era de la información, era del conocimiento, postmodernidad, etcétera-. Los prospectos que se intuyen en el alba de este nuevo milenio que se inicia son diversos y van desde el riesgo a trágicas catástrofes ambientales o a la misma guerra global, a la esperanza en un mundo más equitativo, más democrático y con mayores oportunidades educativas que faciliten a cada una de las personas el poder de autoconstituirse identidades más libres y más humanamente sabias. Todas las personas que estamos comprometidas con lo humano y la humanidad y, singularmente, la totalidad de los individuos que estamos convencidos de que la herramienta más esencial que poseemos para edificar un mundo renovado es la educación, somos asimismo plenamente conscientes de que la primera responsabilidad de toda persona consiste en colaborar en edificar un escenario estable de esperanza sostenida.

Evidencias indiscutibles atestan que en el mundo en que vivimos el número de las personas empeñadas en construirse a sí mismas como individuos más vitales, con mayor salud y bienestar, con itinerarios de vida más prolongados y con mayor profusión de experiencias felices se está incrementando en progresión geométrica. El discurso de que una auténtica, intensa y larga vida es función de la construcción de una buena salud, ha generado ya una cultura orientada a conseguir poner la actividad corporal y las prácticas deportivas al servicio del desarrollo de la persona. Las estrategias y prácticas son diversas, pero en última instancia la intención esencial de una infinidad de individuos es participar en actividades que potencien el bienestar del cuerpo. Lo que antecede supone que, en su sentido más amplio, el número de los practicantes de actividades deportivas no es únicamente muy alto, sino que además crece a un elevado ritmo. Es obvio que esta propensión va a determinar, en un futuro inmediato, que en las actividades individuales y sociales la presencia de la educación corporal y las actividades deportivas van a ocupar un amplio espacio. Esta circunstancia está motivando que las prospecciones económicas estén anunciando que, en las próximas décadas, un amplio y significativo sector de la economía dependerá de las industrias, comercios y actividades deportivas. En este mismo momento, los grandes almacenes están distribuyendo masivamente catálogos ricamente ilustrados de más de setenta páginas ofertando artículos para las actividades de “aventura”, a realizar en el verano. En suma, la expansión explosiva de la “cultura del cuerpo” está acumulando una inmensidad de argumentos a favor de la necesidad de generar y amplificar las redes de investigación que estudien las bases epistemológicas y las estrategias metodológicas que deben fundamentar el nuevo paradigma.

Empero, la realidad es que el estado de la cultura del cuerpo se halla distorsionado por poderosas fuerzas e historias. Evóquense, por un momento, los efectos masivos y perversos de una gran mayoría de las retransmisiones deportivas o téngase presente, por ejemplo, que la educación corporal que inequívocamente incluye a la mente ha tenido, en el mejor de los casos, una presencia tangencial, durante el último medio siglo, en el currículo educativo de nuestro País. Aún ahora, se sigue usando como expresión definitoria de este ámbito el de

“educación física”. Error conceptual preocupante ya que supone proseguir aceptando el falso dualismo de Descartes: cuerpo y alma (Damasio, 1994). Nuestra postura es firme e inclusiva en la afirmación de que lo humano no puede entenderse como dos ámbitos separados y se opone a las perspectivas reduccionistas y limitantes que hablan y deseducan desde una falsa noción de “educación física”, que olvida y excluye a la mente. Explícita o implícitamente, se quiera o no, la práctica de la actividad corporal conlleva la actividad mental. Esquema conceptual que ineluctablemente significa que un paradigma articulado, como el mayoritario en el presente, en la noción reducida de “educación física”, excluyente de la educación intelectual, sólo puede generar des-educación de la persona. En la misma universidad prosigue siendo usual la oposición entre lo académico y lo atlético y la desconsideración de todo indicio referido a lo deportivo. En conclusión, es urgente afirmar lo irreducible de la educación corporal y asertar la indispensabilidad de enterrar en el olvido la sesgada expresión “educación física”. La mente está in-corporada, encarnada en cada individuo, lo que conlleva que la práctica educativa basada en la actividad corporal debe estar al servicio de constituir y aflorar auténticas e íntegras identidades personales. Ninguna educación hacia lo humano puede ser a-mental y no son únicamente algunas tradiciones o paradigmas orientales, como el *yoga*, las que unen cultivo de la mente y cultivo del cuerpo. Desde el siglo XIX, se ha insistido en la relación y resonancia entre los distintos órganos y la economía del cuerpo y la moral, ciertamente de la corporeidad depende *la souffrance et la jouissance*, incluyendo también la sexualidad.

Empero, la división entre mente y cuerpo, unida a las asunciones acerca de la inferioridad de los atletas y a las creencias en una imposibilidad de una comunicación fructífera entre el talento académico y el atlético, no ha sido siempre la norma. Así, en su mismo origen los juegos olímpicos fueron muy importantes porque tenían una resonancia y aire religioso. En este sentido, Olimpia fue un lugar de prácticas de culto, incluso unos 1000 años a. C. y en el monte Olimpo, cuenta Homero, que Zeus reunía en asamblea a los otros dioses para comidas y discusiones comunales. En suma, en contraste con las modernas competiciones que enfatizan sólo las dimensiones atléticas, los juegos originales incluían aspectos inspirados en lo religioso, así como competiciones en ejecuciones musicales, vocales e instrumentales. En resonancia con lo que antecede, cuando un competidor reconocía que había hecho trampas debía pagar una multa cuyo importe servía para erigir una estatua de bronce, del tamaño de un humano, de Zeus. Estamos convencidos de que es indispensable que la educación revise las recientes investigaciones históricas, que prueban que las grandes reuniones antiguas, singularmente las olímpicas, eran acontecimientos atléticos, no desvinculados de encuentros de músicos y filósofos y de reuniones de un gran diversidad de gentes en búsqueda de publicidad y provecho. La misma relevancia estética del desnudo en el arte griego, que inspiró después la estética del Renacimiento, arranca de los juegos olímpicos. Consideramos que la esperanza va a tener un futuro más seguro y esplendoroso, si todos trabajamos hacia la recuperación de una educación corporal inclusiva, que inscriba la noción de educación de toda la persona, también la mente.

Este estado de cosas justifica la urgencia de promover una seria e intensa investigación de los problemas de la educación de la persona desde el énfasis de la corporeidad. Ahora bien, la articulación de un programa de investigación con alta credibilidad supone la revisión de los diferentes marcos epistemológicos para hallar que paradigmas deben informar el programa. En este sentido, conviene tener presente que uno de los errores

conceptuales o mitos más comunes y graves de la indagación científica y académica sigue frecuentemente pasando por la creencia de que el concepto de una investigación basada científicamente es sinónimo de un único método. Esta postura unívoca ha desencadenado, en el pasado reciente y está desencadenando en el presente, las denominadas “guerras del paradigma”. Indudablemente, la investigación de los problemas educativos se enriqueció, a mediados del siglo pasado, por la introducción de aproximaciones basadas en la perspectiva científica y en las herramientas de la estadística. La transición desde una educación apoyada en la filosofía a otra más fundamentada en las metodologías de la ciencia favoreció una relevante transformación paradigmática y conceptual, siendo, para nosotros, un camino necesario y fructífero. No obstante, ante la investigación de diversos problemas educativos y sociales, pronto emergió la convicción de que las metodologías estadísticas eran insuficientes para abordar algunas de las complejas problemáticas educativas. Ante esta dicotomía, se generaron fuerzas contrapuestas intentando cada una de ellas hacer predominar en los foros de investigación –revistas científicas, congresos, etc.- su discurso. En suma, las posturas opuestas y extremas entraron con todo el arsenal académico en las ya mencionadas “guerras del paradigma” o, en un vocabulario menos centrado en la metáfora de la guerra, el “gran debate” entre la investigación cuantitativa y la cualitativa. En este aquí y ahora, siguen existiendo posturas polarizadas y excluyentes que predicen como únicamente válida la investigación basada científicamente –Departamento de Educación de Estados Unidos- o que apuestan exclusivamente por la perspectiva cualitativa, pero el consenso emergente –*American Educational Research Association*- valora que ambos paradigmas y métodos de investigación son indispensables.

La obra de los profesores de la Universidad de Alicante y doctores especialistas en educación corporal, Dra. Dña. Josefa Eugenia Blasco Mira y Dr. D. José Antonio Pérez Turpín, que aquí tenemos el honor de prologar, entra en resonancia, justamente, con el consenso paradigmático emergente inclusivo, que opta por utilizar las herramientas metodológicas en función a la tipología del problema a investigar. La aportación principal de la doctora Blasco aborda la revisión del marco epistemológico y metodológico cualitativo y presenta un epítome de la investigación cualitativa basado en el estudio de las imágenes y concepciones de los profesores acerca del *practicum*, del título de grado de maestro en Educación Física. Como contrapunto, el trabajo del doctor Pérez Turpín revisa y ejemplifica la investigación cuantitativa, a partir del estudio de los problemas que se derivan del alto énfasis en la noción de competición, en la educación corporal y deportiva.

La seriedad de los trabajos de investigación de ambos autores hace de esta obra un texto de necesaria consulta para todos los investigadores interesados en los problemas educativos propios de las áreas de conocimiento “Didáctica de la expresión corporal” y “Educación física y deportiva”.

Desde nuestros puestos de Directora del Instituto de Ciencias de la Educación y de Director del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, respectivamente, queremos dejar constancia que los dos autores de esta obra han sido figuras importantes en la creación, en esta Institución, del segundo ciclo de “Ciencias de la Actividad Física y Deportiva”, que, en adición a lo anterior, ambos profesores han conseguido unir en su labor universitaria docencia e investigación y lo han hecho con resultados sinérgicos. En suma, celebramos la colaboración de estos dos profesores que ha dado como fruto el nacimiento

del libro vivo que tenemos entre las manos y estamos seguros de que la continuidad de su trabajo colaborativo edificará pilares esenciales, no únicamente para esta Universidad sino también para la construcción del nuevo paradigma multifocal y multiperspectivista de la educación corporal y deportiva.

María de los Ángeles Martínez Ruiz
Narciso Sauleda Parés

INTRODUCCIÓN.....	10
-------------------	----

1ª PARTE

CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA12

1. La investigación educativa	12
-------------------------------------	----

1.1. Los inicios de la investigación cualitativa hasta el momento actual.	14
--	----

1.2 Metodología de investigación cualitativa: enfoques	16
--	----

1.2.1 Naturaleza y enfoques de la investigación cualitativa.....	17
--	----

1.3 La investigación educativa en educación física y deportes.	19
---	----

1.3.1. Paradigmas de investigación en educación física y deportes	20
---	----

1.4 La investigación cualitativa en educación física y deportes.	26
---	----

1.4.1 fases del proceso de investigación cualitativa en educación física y deportes..	33
---	----

1.5 Ejemplo práctico: <i>Análisis y reflexión de los alumnos en prácticas sobre el proceso colaborativo en foro de debate</i>	68
---	----

1.5.1 Reducción de datos: elaboración de categorías, definición y codificaciones....	68
--	----

1.5.2 Disposición y transformación de la información: análisis y discusión de datos	78
---	----

CAPÍTULO 2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA..... 86

2.1 La investigación-acción.....	86
----------------------------------	----

2.1.1 Aproximación conceptual.....	88
------------------------------------	----

2.1.2 Tipos de investigación-acción	91
---	----

2.1.3 El proceso de investigación-acción	92
--	----

2.2 El estudio de casos.....	97
------------------------------	----

2.3 La investigación colaborativa.....	99
--	----

CAPITULO 3. EXPERIENCIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA. 103

3.1 Introducción.....	103
-----------------------	-----

3.2 Marco teórico. La formación inicial del profesorado en educación física en el magisterio español	106
3.2.1 Paradigmas de formación inicial del profesorado en educación física.....	108
3.2.2 Concepciones del aprendizaje y su incidencia en educación física.....	113
3.3 Diseño del proyecto la investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los alumnos en prospectiva y de desarrollo profesional: estudio de caso.	116
3.3.1 Fases del proyecto de investigación colaborativa.....	118
3.4 Etapas y proyectos del proyecto de investigación colaborativa	138
3.4.1 Etapa I: Analizar e identificar el pensamiento educativo previo de los participantes en la investigación	139
3.4.2 Etapa II. Analizar e interpretar la docencia de los profesores y alumnos en prácticas participantes en la investigación y las interacciones que se producen en la implementación del plan de trabajo.....	142
3.4.3 Etapa III: Meta-análisis y reflexión sobre proyecto de investigación por los participantes.....	145
3.5 Conclusiones de cada una de las etapas y discusión	147
3.5.1 Conclusiones de la etapa I: síntesis y discusión	149
3.5.2 Conclusiones de la etapa II: síntesis y discusión.....	158
3.5.3 Conclusiones de la etapa III: síntesis y discusión.....	161
CAPITULO 4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	164
4.1. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN	164
4.1.1 La cuestión de la disposición hacia la docencia de la educación física.....	164
4.1.2 La cuestión del pensamiento y la práctica educativa en la educación física ...	169
4.1.3 La cuestión del aprendizaje colaborativo	171
4.2 IMPLICACIONES Y PROPUESTAS	182
BIBLIOGRAFIA	187
5. PROPUESTA PRÁCTICA. Tus Pr@cticas ¿Un espacio virtual de enseñanza-aprendizaje?	

METODOLOGÍAS DE
INVESTIGACIÓN CUALITATIVAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

INTRODUCCIÓN

Todo nacimiento lleva implícito una etapa de gestación durante la cual se desarrollan y crecen seres vivos, ideas, tendencias. La concepción de este trabajo ha sido el fruto, de una parte, de los años dedicados a la docencia de la Educación Física en el ámbito de la formación de maestros, de las aportaciones de todos y cada uno de los alumnos que han pasado por las aulas, y de otra, de las interrelaciones mantenidas con diferentes profesionales de diversos ámbitos educativos.

Las experiencias y percepciones vividas durante todos estos años, nos han permitido comprender la enseñanza desde diferentes ópticas, asistir a la implantación de diferentes planes de estudios, tanto en el ámbito universitario como en la enseñanza primaria y secundaria. Como consecuencia de ello, realizamos la necesaria adaptación de nuestros programas a las nuevas demandas educativas siempre con la intención de hacer que el paso de los profesores en formación de la universidad a la escuela fuera lo menos traumático posible. Pero, a pesar de todo, seguimos preguntándonos si la formación adquirida por los alumnos es suficiente; si nuestros programas responden a las necesidades y demandas de la escuela actual. ¿Sería conveniente iniciar a los alumnos en tareas de investigación como medio de implicación y motivación en su aprendizaje?, ¿podemos continuar “compartiendo” una formación práctica con los profesores de los colegios sin intercambiar palabra? Éstas y otras cuestiones son algunos de los motivos que nos llevaron a realizar este trabajo.

Entendemos, por tanto, que urge buscar alternativas a la formación de los Maestros especialistas en Educación Física. Alternativas que podrían dirigirse a reorientar la formación inicial hacia una formación más reflexiva y compartida, partiendo de las creencias y concepciones de nuestros estudiantes. Considerar una nueva visión del programa de prácticas que refleje auténticos lazos de unión en la generación del conocimiento práctico del alumno, y un incremento en el desarrollo profesional del profesor. Este aspecto podría convertirse en una forma de iniciar en la investigación acerca de su práctica tanto a los alumnos como a los profesores, de manera que los resultados desembocaran en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Quizás estemos ante una nueva posibilidad de oro para resolver algunos problemas generados en los estudios de maestros actuales. Me refiero a los nuevos planes de estudios

La mejora de la formación educativa ha de conducirnos a una continua interrelación entre los pilares que soportan la formación de los futuros maestros, la formación universitaria y la formación en la escuela. La formación universitaria debe partir: de las creencias y pensamientos de los estudiantes, de la concepción de la enseñanza del profesor y de las necesidades de la sociedad y de la escuela. Pero estas premisas deben superar el aislamiento en las aulas y en los centros. La formación no debería ser una tarea aislada e individual, sino colectiva y contextualizada. Para ello sería necesario tender un puente que enlace la universidad y la escuela. Todo ello sería posible con la implementación de proyectos comunes capaces de generar una nueva cultura adaptada a los cambios emergentes de la sociedad actual.

En texto que presentamos a continuación es una síntesis de nuestra tesis doctoral que por motivos de espacio no hemos reproducido íntegramente. Pero no por ello el contenido del

trabajo se aleja del objeto para el que fue concebido: “ofrecer una alternativa al plan de Practicum de la titulación de Maestros, y en concreto, de Maestros especialistas en Educación Física de la Universidad de Alicante. Por ello, y antes de sumergirnos de lleno en la redacción de la experiencia, nos parece oportuno, ofrecer al lector una visión panorámica del camino que en breve se dispone a recorrer.

El texto está estructura en dos partes. La primera está dedicada a la metodología de investigación cualitativa. El **capítulo primero**, al que denominamos marco conceptual incluye, la evolución de esta materia, los planteamientos de la investigación en Educación Física, y los diferentes paradigmas que imperan en la actualidad. Continuamos con la descripción del proceso de investigación cualitativa y un ejemplo práctico referido al proceso de análisis e interpretación de un proyecto cualitativo. El **capítulo segundo**, se centra en la descripción de tres diseños de investigación típicamente cualitativos. Los **capítulos tres y cuatro** queda reflejan un resumen de nuestra tesis doctoral *La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional: estudio de caso*. Se inicia con una breve revisión de los modelos de aprendizaje más actuales, seguida de una referencia a la formación del profesorado en Educación Física. El Proyecto está estructurado en tres etapas, y ofrece una visión global de su planteamiento, atendiendo a los objetivos e interrogantes que indujeron a la puesta en práctica del proyecto, formulando las cuestiones de investigación, situando el contexto donde se desarrolló y presentando a los participantes en la misma. En la *primera etapa* de la tesis, se investiga el pensamiento previo de los participantes en relación a algunas de las cuestiones de investigación planteadas, como la disposición y elección de estudios de los participantes; la concepción de la colaboración como estrategia educativa; el pensamiento educativo y rutinas de los profesores y, asimismo, su opinión acerca del actual Plan del Practicum de la Facultad de Educación y, en concreto, de la titulación de maestro especialista en Educación Física de la Universidad de Alicante. La *segunda etapa* de la investigación, se centra en el análisis de la docencia de los participantes y las interacciones que se produjeron en el seno de las reuniones o grupos de discusión. La *tercera etapa* del proceso de investigación se describe el análisis y la discusión de las valoraciones de los participantes acerca del proyecto de investigación compartido. Esta fase supone, en cierta forma, la culminación del proceso de triangulación y de contraste de conclusiones entre los participantes.

Debido a la cantidad y heterogeneidad de información manejada en la investigación, hemos optado por no incluir en este texto la parte meramente empírica del trabajo, pasando de la descripción pormenorizada de cada una de las etapas y proyectos, a las conclusiones y discusión de las diferentes etapas. Terminando con las conclusiones del proyecto a las que llegamos a partir de las cuestiones de investigación.

La primera parte termina con la presentación de la bibliografía y los anexos que utilizamos en el proyecto.

La investigación cuantitativa ocupa la segunda parte del texto, aunque de dimensiones más reducidas, abre el camino de un futuro texto centrado en esta metodología de investigación, ámbito en el que se maneja el profesor Pérez Turpin.

CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En la última parte del siglo XIX surge una nueva “forma” de investigar los hechos y contextos educativos que difiere sustancialmente de la conocida hasta entonces como investigación empírica. La investigación educativa trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda de conocimiento en el ámbito educativo. Las investigaciones que se sitúan en este ámbito, deben partir de los problemas emergentes del contexto en el que desarrolla la investigación, de otro modo, correríamos el peligro de alejarnos de la realidad. De manera que sería conveniente disponer de un conocimiento profundo del contexto, para así poder detectar las dificultades sobre las que aplicar nuestra acción investigadora. Recientemente Medina & Domínguez (2003) han aportado claridad a la intencionalidad que debe presidir la “*Investigación didáctica*” cuando dicen que investigación educativa puede:

“[E]xplicitar los problemas los problemas didácticos es dar cuenta de las realidades emergentes que viven los participantes en los procesos de enseñanza, replantear la realidad educativa, descubrir las bases que fundamentan las decisiones docentes y anticipar las principales opciones formativas, estimando la calidad de las acciones desarrolladas para centrarse en las más representativas para la capacitación docente y de los estudiantes” (p.14)

El concepto de investigación educativa ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al tiempo que aparecen nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. Así resulta difícil enunciar una definición que satisfaga a una gran mayoría. Latorre, del Rincón y Arnal (1998) proponen que una manera de acercarnos a la definición es analizar como se concibe ésta desde diferentes enfoques de investigación:

- **Empírico-Analítica (Positivista).** Se da importancia al carácter empírico de la investigación, apoyándose en los mismos criterios y postulados que las ciencias naturales. La investigación aspira a crear conocimiento teórico, cuya función radica en explicar los fenómenos educativos y eventualmente su predicción y control, preocupándose de explicar las leyes de la eficacia docente. Según Best (1972) Travers (1979), Kerlinger (1985) y Ary y otros (1987) son algunos de los autores identificados con este paradigma.

Como consecuencia de las nuevas ideas sobre la educación, entendida ésta como una realidad sociocultural, compleja singular y socialmente construida, han surgido nuevas conceptualizaciones de la investigación educativa de corte antipositivista, denominadas interpretativa y crítica.

- **Interpretativa:** Desde esta perspectiva la educación se concibe como acción intencionada, global y contextualizada, regida por reglas personales y sociales y no por leyes científicas. Algunos de los autores situados en estos supuestos son: Goetz & LeCompte (1984), Lincoln & Guba (1985), Erickson (1986) y Taylor & Bogdan (1986) en líneas generales el propósito de la investigación desde esta perspectiva es comprender e interpretar los fenómenos educativos.
- **Crítica o sociocrítica:** A través de la investigación se pretende transformar la sociedad en base a una concepción democrática del conocimiento. La investigación trata de desvelar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa.

Otros autores han realizado clasificaciones semejantes, acerca de los modelos o paradigmas básicos de investigación. Así, Pérez Gómez (1983) establece la siguiente propuesta:

- Paradigma presagio-producto
- Paradigma proceso-producto
- Paradigma mediacional centrado en el alumno
- Paradigma mediacional centrado en el profesor
- Paradigma ecológico con el modelo de análisis de variables contextuales de Tikunoff (1979) y el análisis de tareas y demandas académicas en el espacio de negociación escolar de Doyle (1979)

Para Imbernón (2002) la diversidad investigadora es indicativo de riqueza de acontecimientos y de procesos, más todavía si cabe, en el ámbito educativo que, como práctica social, está sujeta a múltiples formas de ver y analizar la esencia misma de la educación. El propio autor ha realizado recientemente su particular visión acerca del momento en el que se encuentra los diferentes enfoques o tendencias a partir de las cuales puede abordarse la investigación educativa que pueden repercutir en la formación del profesorado, y señala algunas cuestiones sobre las no existe un punto de acuerdo:

- “Sentido y la función de la investigación
- Objeto y /o sujeto de la investigación
- Qué tipo de problemas o cuestiones hay que investigar
- Qué relaciones debe haber entre la teoría y la práctica
- E incluso sobre el método de investigación utilizado y el concepto de ciencias o ciencias pedagógicas (p.13)

La elección de una u otra opción paradigmática es una toma de decisiones que el investigador cualitativo debe abordar en una primera fase de la investigación. Decisión que puede presentar algunos problemas, pues significa escoger un camino por el que transcurrirá todo el proceso investigador. Por tanto, es una decisión difícil que debe ser meditada y consensuada con colegas y/o tutores o directores de tesis doctorales. El problema se complica si, como dice Imbernón (2002,) esta cuestión la situamos en la investigación educativa –tema en el que se centra este libro- porque además hay que elegir entre:

“metodología cuantitativa o cualitativa, la relación entre teoría y práctica, o entre conocimiento y acción” (p.15)

Estas circunstancias pueden muy bien aplicarse al ámbito de la investigación en Educación Física y los Deportes, tema que desarrollaremos más adelante.

McMillan y Schumacher (2005) señalan algunos aspectos por los cuales consideran que la investigación educativa es una fuente valiosa de investigación para diferentes grupos de investigadores:

1. Porque los educadores se cuestionan constantemente sobre sus formas de actuación, e intentan comprender situaciones educativas derivadas de su práctica diaria.
2. Por los continuos cambios que ocurren en la legislación educativa lo que requiere informes serios y fundamentados.
3. Por el interés que diferentes instituciones, tanto académicas como fundaciones y asociaciones, han demostrado por el tema educativo y como resolver sus problemas.
4. Fácil acceso al campo de estudio y a las revistas especializadas. Aunque en este aspecto hay que ser cuidadoso a la hora de elegir nuestras fuentes de información, y seleccionar solo aquella información que tenga un carácter científico. Un dato que nos puede orientar, por ejemplo, en la selección de un artículo es que éste responda a una estructura generalmente aceptada en publicaciones científicas como es que contenga: título, abstract, introducción (marco teórico, justificación, planteamiento del problema, objetivos, o formulación de hipótesis), método (participantes, instrumentos, procedimientos de análisis, resultados y conclusión y discusión final, bibliografía y anexos en su caso)
5. La colaboración entre investigadores y educadores aporta importantes conocimientos que ayudan a modificar y transformar la práctica educativa.

Nos parece oportuno terminar este apartado aludiendo a la clarificación que Imbernón (2002) realiza entre investigar *sobre* educación y *en* educación. En el primero de los casos, los alumnos, los profesores, las instituciones, los contextos educativos, los materiales curriculares...etc, son el objeto de la investigación y pretende explicar, describir, acontecimientos y hechos. Mientras que la investigación *en* educación, tiene como objetivo el estudio del profesorado y la comunidad educativa, y pretende analizar problemas que emergen de la práctica educativa con la intención de diseñar e implementar acciones encaminadas a mejorarla y transformarla a partir de la experiencia.

1.1. LOS INICIOS DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA HASTA EL MOMENTO ACTUAL.

Los inicios de la Investigación Cualitativa podemos situarlos en dos ámbitos, el sociológico que, según Bogdan & Biklen (1982), surge a partir de los trabajos sobre los problemas sociales, (sanidad, educación, asistencia social, etc.) que ocurrían en E.E.U.U., producto, entre otras causas, de la inmigración, y que fueron magistralmente captados por el fotógrafo Jacob Riis (1890), y en el antropológico con las investigaciones de finales del siglo XIX.

A continuación presentamos un breve recorrido a través de las diferentes etapas por las que ha transcurrido la I-C desde sus inicios hasta la actualidad.

- I. Los inicios se sitúan en estudios sobre problemas Sociológicos, como por ejemplo los realizados por Riis (1890) en sanidad, educación, pobreza. Steffens (1904,1931), corrupción gubernamental; Leplat (1855), utiliza la observación participante para estudiar las situaciones familiares de los trabajadores; Mayew (1851-1962), obtiene datos sobre el Londres trabajador a través de anecdotarios, descripciones sobre sus condiciones de vida. En 1907 se realiza en E.E.U.U. la primera encuesta social *Pittsbour Survey* que, a partir de datos estadísticos, se hace una valoración descriptiva. Por otra parte, aparecen estudios con raíces antropológicas. En un primer momento, la antropología no se desplaza al campo de estudio, sino que utiliza datos de viajeros, misioneros y maestros para realizar sus estudios. En 1870, la Asociación Británica de Antropología, publica una guía para orientar al observador en sus tareas de campo y asegurar así la validez de sus observaciones. Boas (1898) fue el primer antropólogo que se desplazó hasta el campo para realizar sus trabajos.
- II. Consolidación: Entre 1900-1936: Haddon y sus colegas de la Escuela de Cambridge (Stoching, 1993), pueden ser considerados los investigadores que modificaron la forma de recabar la información. Ahora la recogida de información se hace en el mismo campo de estudio, donde escriben sus experiencias tratando de ser objetivos. Según Rosaldo (1989) las historias se estructuran en torno a las cuatro normas de la etnografía clásica: compromiso con la objetividad, complicidad con el imperialismo, idea en torno al monumentalismo y creencia de intemporalidad. Malinowski (1914, N.Guinea-1915 Islas Trobiand), genera un nuevo modo de investigación basado en la participación, observación e interpretación. Una primera aproximación al contexto educativo la encontramos en Mead (1928), que se interesa en la escuela como organización, y el papel del profesor. La Escuela de Chicago (1910-1940), realiza estudios sobre historias de vida urbana, la vida en las ciudades, los inmigrantes y sus familias, utilizando como método a la observación participante. Ésta, junto con la entrevista en profundidad y los documentos personales, fueron las estrategias metodológicas más utilizadas por los investigadores cualitativos de este periodo.
- III. Sistematización: 1944-1970. Aparecen textos que pretenden formalizar la I-C. Nuevas teorías interpretativas, Etnometodología, Fenomenología, Teórico-crítica, Feminismo. Predominio del paradigma postpositivista. Denzin y Lincoln (1994) denominan a esta etapa como modernista. Se considera una etapa de gran creatividad, en la que a través de los trabajos de Bogdan & Taylor (1975), Cicourel (1964), Filstead (1970), Glaser & Strauss (1967) y Lonfland (1971), se intenta formalizar los métodos cualitativos. Gran disposición de métodos, estrategias y paradigmas.
- IV. Pluralismo: Las estrategias van desde el estudio de caso, métodos históricos, biografías hasta la etnografía en la acción y la investigación clínica. Geertz (1983),

en sus obras, argumenta como se va pasando a un tipo de investigación más pluralista, interpretativa y abierta, frente al positivismo conductual y totalizador de enfoques anteriores. En el ámbito educativo se encuentran en auge las posiciones naturalista, postpositivista y constructivista. Aparecen varias revistas especializadas en I-C.

V. Doble crisis: A mediados de la década de los Ochenta se produce una doble crisis. Aparecen una serie de textos como *Anthropology as Cultural Critique* (Marcus y Fisher, 1986), *The Anthropology of Experience* (Turner y Bruner (1986), entre otros. Los trabajos se hacen más reflexivos y se introducen cuestiones como el género, la raza y la clase. Esta doble crisis se concreta en la representación y legitimación de sus investigaciones. La primera, hace referencia a que los investigadores educativos pueden capturar la experiencia vivida desde el contexto social. Y la segunda, implica repensar los criterios de evaluación de las investigaciones cualitativas.

VI. Denzin y Lincoln (1994:11), han llegado a cuatro conclusiones que podrían resumir el estado de la I-C :

- Cada momento histórico se encuentra todavía en el presente.
- La actualidad se caracteriza por la existencia de multitud de métodos y paradigmas.
- Momento de descubrimiento y redescubrimiento de ver, interpretar, argumentar y escribir.

(...) “La I-C no puede interpretarse como una perspectiva positivista, neutral y objetiva, la raza, el género, la clase y la etnicidad, configuran el proceso de indagación, haciendo a la investigación un proceso multicultural”.

-

1.2 METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ENFOQUES

El método que el investigador se propone utilizar para llevar a cabo su investigación, debe estar, no solo en función del problema o cuestión de investigador, sino también de los conocimientos que este disponga acerca de los métodos de investigación. Tradicionalmente está aceptado que existen metodologías: la cuantitativa que pretende establecer relaciones causales y la cualitativa cuya preocupación se centra en comprender y analizar los problemas y situaciones educativas. Nuestra investigación se enmarca en ésta última, por tanto parece obvio que a partir de ahora nos centremos en describir, de manera muy sintética y referenciando a otros autores, cual ha sido su evolución.

Los trabajos surgidos hacia mediados de siglo XIX sobre investigación en educación, vienen básicamente del ámbito de las ciencias sociales, antropología y sociología, y aparecen en el escenario investigador como respuesta a investigaciones empíricas con un enfoque positivista centrado en el producto más que el proceso.

1.2.1 NATURALEZA Y ENFOQUES DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En la actualidad convergen diferentes perspectivas y enfoques de I-C, pudiéndose dar una serie de características que están presentes, en mayor o menor medida, en cada una de éstas. Dezin & Lincoln (1994, citado en Rodríguez et al. (1996) dicen de ella que:

“es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. (p.54)

En la investigación cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, sacando e interpretando los fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes. Taylor & Bogdan (1986, p.20), Miles & Huberman (1994-8), LeCompte (1995), ofrecen algunas características en torno a la investigación cualitativa de las que hemos entresacado algunos rasgos comunes:

- ✚ Es inductiva.
- ✚ El investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística. Los participantes y los escenarios son considerados como un todo.
- ✚ Trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellos mismos.
- ✚ Intenta obtener datos sobre las percepciones de los autores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, comprensión empática y de ruptura con las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión.
- ✚ Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares, comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas.
- ✚ Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo de estudio o situación a investigar. El tiempo inicialmente no debe ser limitado, sino que será el desarrollo de los acontecimientos el que delimite la estancia del investigador en el escenario.
- ✚ Para obtener los datos se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida, si bien en la actualidad existen programas informáticos que facilitan la tarea de obtención de datos. Programas a los que aludiremos más.

Debido a la propia naturaleza de la investigación cualitativa, resulta difícil llegar a determinar cuáles son los métodos de investigación más apropiados para llevar a la práctica estos tipos de investigaciones. Según Rodríguez *et al.* (1996), las causas podemos encontrarlas en: la gran cantidad de métodos a los que se les podría adjudicar el adjetivo cualitativo; las distintas disciplinas que se aproximan al estudio del hecho educativo aportando cada una de ellas su particular metodología y el propio significado del término, en torno al cual se sitúan otras aproximaciones como, técnicas, enfoques o procedimientos. En el cuadro adjunto podemos observar la clasificación realizada por los citados autores que reflejan los diversos métodos que conviven en la actualidad. En la columna de la

izquierda sitúan las cuestiones que orientan la investigación, a continuación el método más adecuado para afrontarla, la disciplina de procedencia del método, seguida de las técnicas de recogida de información, otras fuentes de datos y, en último lugar, algunos autores más representativos de cada uno de los enfoques.

Tipos de cuestiones de investigación	Método	Fuentes	Técnicas/instrumentos de recogida de datos	Otras fuentes de datos	Principales Referencias
Cuestiones de significado : explicar la esencia de las experiencias de los actores	Fenomenología	Filosofía	Grabación de conversaciones. Escribir anécdotas de experiencias personales	Literatura fenomenológica Reflexiones filosóficas; poesía; arte.	Heshusius 1986 Mèlich1994 Van Manen 1984,1990.
Cuestiones descriptivo/interpretativas, Valores, ideas, Prácticas de los grupos culturales.	Etnografía	Antropología	Entrevista no estructurada ; observación participante, notas de campo	Documentos, registros, Fotografía, mapas, genealogía, diagramas de redes sociales.	Erickson 1975 Mehan1978-80, G ^a Jiménez 1991, Fetterman1989, Grant y Fine 1992, Hammersley y Atkinson 1992, Sprandley 1979, Werner y Schoepfle 1978a, 1979b.
Cuestiones de proceso : experiencia a lo largo del tiempo o el cambio, puede tener etapas y fases.	Teoría fundamentada	Sociología (interaccionismo simbólico)	Entrevistas (registradas en cinta)	Observación participante; memorias; diarios.	Glaser 1978-92, Glaser y Strauss 1967), Strauss 1987, Strauss y Cobin 1990.
Cuestiones centradas en la interacción verbal y el diálogo.	Etnometodología; Análisis del discurso.	Semiótica	Diálogo (registro en audio y vídeo)	Observación ; notas de campo	Atkinson 1992, Benson y Hughes 1983, Cicourel et al. 1974, Coulon 19995, Denzin 1970, Hertige 1984, Rogers 1983.
Cuestiones de mejora y cambio social	Investigación-acción	Teoría crítica	Miscelánea	Varios	Kemmis 1988 y Elliot 1991,
Cuestiones subjetivas	Biografía	Antropología ; Sociología.	Entrevista	Documentos, registros y diarios	Good 1985,1992, Zabalza 1991

Cuadro 1. Principales métodos cualitativos. Rodríguez Gómez et al. (1996, p. 41)

1.3 LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES.

La investigación en el ámbito de la Educación Física en España creemos que recibió un fuerte impulso en el mundo científico por parte de los profesores del INEF de Madrid, allá por los años Sesenta, quienes amparados en cierta medida por el Consejo Superior de Deportes, y por la propia institución académica, inician desde las áreas de la historia y el alto rendimiento su caminar. La continuidad y reconocimiento de tales investigaciones encontraron, desde nuestro punto de vista, con varios obstáculos. Por un lado, el estatus académico de la asignatura no era equiparable a la inmensa mayoría de otras disciplinas. Ello constituía un agravante a la hora de solicitar apoyos tanto económicos como académicos. Y por otro, y como mal menor, quienes se arriesgaron a seguir adelante tuvieron que buscar respaldos en investigadores de otras áreas de conocimiento, siempre de agradecer, pero que, consecuentemente, dirigieron sus estudios hacia campos del saber que únicamente de soslayo podían enriquecer el conocimiento de ésta nueva disciplina que acababa de aterrizar en este campo. No es por tanto extraño que los trabajos y las tesis doctorales que comenzaron a defenderse, partan desde las ciencias médicas (medicina, fisiología, anatomía) y de la psicología y sociología, no siendo hasta finales de los Ochenta cuando hacen su aparición los estudios que centran su objetivo en la formación de profesores.

Paralelamente, se va incrementando el número de INFES en toda España, se produce la normalización de los estudios en sus tres grados, Diplomado, Licenciado y Cursos de Doctorado, los primeros como es lógico en áreas afines. Todo ello, según Devís (1994), hace que la investigación en Educación Física se incremente y adquiera cierto renombre. Todos estos estudios empiezan a ver la luz en las nuevas creaciones literarias, revistas y textos de divulgación científica específicas. En el ámbito nacional, y solo por citar algunas: *Apunts*, *Perspectivas*, *Motricidad*, *Educación Física Teoría y Práctica*, *R.E.V.*, *Tandem*, *Revista Española de Educación Física*; y, en el panorama internacional, *Quest*; *Journal Teaching in Physical Education*, *European Physical Education Review*. A estas publicaciones debemos unir las revistas electrónicas que en la actualidad pueden ser consultadas a través de Internet. Se reclama a profesionales para que aporten sus conocimientos a revistas del ámbito educativo general: *Revista de Educación*, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Bordón*, *Revista de Psicología*. Surgen grupos de investigación especializados en líneas específicas, etc...

Por lo que se refiere al ámbito internacional la investigación y el reconocimiento está muy por delante, ya Cagigal (1972, p. 98)¹ enumeró, hace más 30 años, una detallada referencia de revistas especializadas en Educación Física.

¹ El autor, en su libro *Deporte pulso de nuestro tiempo*, dedica un capítulo a desarrollar su teoría de porque la Educación Física reúne los requisitos necesarios para ser considerada como ciencia, y en un momento de su exposición hace referencia a las publicaciones que en aquel momento dedicaban sus páginas a estos menesteres.

Desde las Escuelas de Formación del Profesorado también se aporta su grano de arena. Con la mente puesta en la Reforma de la Ley de Educación, se comienza a pensar en una reestructuración de planes de estudios de maestros para que, en buena lógica ambas dimensiones educativas se encuentren conexas. Comienzan a convocarse, año tras año, congresos y reuniones en donde se analiza la situación, se intercambian ideas y pensamientos, se busca el perfil del nuevo maestro especialista en Educación Física. Ello da lugar a la búsqueda de un cuerpo de conocimiento científico, que dado el objeto múltiple de nuestra área, se hizo tarea ardua. Se delimitan campos, se reconocen y asumen paradigmas que como, parece evidente, surgen desde la investigación general. Como colofón a esta carrera de obstáculos, a finales de los Ochenta, se crea la primera Facultad de la Actividad Física y Deportes de Granada, algunos INEFS se transforman en facultades, quedando, creemos, de esta manera, delimitado el ámbito de formación académica de las diferentes etapas educativas. Todos los profesionales de unas y otras instituciones educativas debemos colaborar en busca de nuevas y enriquecedoras formas de actuación que tengan siempre presente el beneficio de la escuela o los institutos, en una simbiosis colaborativa que nos abra nuevos horizontes hacia el ya iniciado siglo XXI.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE), y la adecuación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), suponen dos nuevos retos a los que los profesionales de la enseñanza de la Educación Física en sus respectivas etapas educativas, debemos enfrentarnos.

1.3.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

En opinión de Contreras Jordán (2001), la investigación en Educación Física atraviesa un periodo de transición de la adolescencia a la madurez, como consecuencia del avance experimentado en los últimos veinte años. Desde su perspectiva, los paradigmas que coexisten en la investigación en Educación Física son:

- **Paradigma positivista.** Pretende descubrir las leyes que rigen la eficacia de la enseñanza para traducirlas en principios de planificación y actualización práctica, configurando de este modo una forma de intervención tecnológica. Se preocupa fundamentalmente de la eficacia de la enseñanza en relación a los profesores, métodos y resultados de los alumnos.
 - *Paradigma presagio-producto:* Esta línea de investigación aparece en los años treinta y su concepción de la enseñanza es efecto directo de las características, psicológicas y físicas del profesor. Razón por la cual los estudios se centran en la búsqueda del profesor eficaz pero desde las características del profesor.
 - *Paradigma proceso-producto:* Alcanzó su máximo desarrollo en los años Sesenta y su influencia permanece en la actualidad, aunque según reconoce Contreras (2001, p.263) “*las transformaciones sustanciales lo hacen irreconocible*”. Para investigar la eficacia en la enseñanza, observa el comportamiento del profesor en el aula ya que, según este enfoque, los resultados del alumno dependen del comportamiento del profesor. Analiza, en un primer momento, la eficacia de los métodos en la enseñanza y, más tarde. La eficacia de las competencias de los docentes.

Un autor representativo de este paradigma es Daryl Siedentop (1979, 1991,1998), cuya obra “*Aprender a enseñar la Educación Física*”, es un claro exponente de esta corriente paradigmática, y que, de acuerdo con Contreras (2001, p. 266), entiende que son cuatro los factores que ejercen un papel determinante para un aprendizaje eficaz de las actividades físicas: el tiempo potencial de aprendizaje, el *feedback*; un clima positivo en la relación pedagógica y una adecuada organización de la clase.

En el ámbito nacional, se han encontrado algunos hallazgos situados en esta perspectiva, como por ejemplo, los trabajos de Marta Casteñer (1996) sobre la metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal en el discurso docente; Eugenia Trigo (1990), y su estudio acerca de la ocupación del tiempo libre en la juventud en Galicia; el estudio de las representaciones diferenciadas sobre la actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria de Emilia Fernández (1996), o el trabajo que inauguró la línea de investigación sobre formación del profesorado en España de Miguel Angel Delgado Noguera (1996), situado en la línea proceso-producto y que analiza la relación que existe entre el tipo de entrenamiento docente y las mejoras conductuales en la actuación del profesor (Del Villar, 1996).

Según Sparkes (1992) este paradigma ha dominado la investigación en Educación Física desde sus comienzos y hasta entrada la década de los setenta. Fraile (1995) cuando se refiere a este paradigma lo denomina *científico-positivista*, justificado por la ligazón que las actividades físicas y el deporte han tenido desde sus inicios con las ciencias biomédicas; lo observable, medible y cuantificable es su fin último. Aplicado al ámbito educativo es definido por Devís (1996) como:

“(…) el paradigma que se preocupa por “establecer relaciones empíricas demostrables o en comparar comportamientos para encontrar el mejor método o el profesor/a más eficaz, y busca las características o variables de enseñanza (tiempo de implicación física, cantidad de feedback, control de la clase, etc.) que se relacionan con los resultados educativos que se consideran deseables en el alumnado, y que se miden generalmente mediante test de rendimiento estandarizado al final de curso”. (p. 59)

Anderson, Pieron (1982,1998), son autores pioneros en este tipo de investigaciones. De entre las variables de enseñanza más investigadas se encuentran el Tiempo Académico de Aprendizaje (T.A.A.), que surge como consecuencia de la aplicación del programa *Beginning Teacher Evaluation Study*, 1970/1980, (BTES) en donde se investigaba acerca de la “Enseñanza Directa” y que con posterioridad se eligió, como constructo central de sus investigaciones. El mencionado ALT, distinguiéndose entre “*tiempo asignado*”, “*tiempo ocupado*” y “*tiempo académico de aprendizaje*”. Pieron (1998), considera que la efectividad en la enseñanza de la Educación Física intervienen otras muchas variables, por lo cual estima esta investigación demasiado restringida, a pesar de que el citado autor director y creador de investigaciones en las que el mencionado constructo forma parte de las variables a investigar (Pieron 1982, 1986). La “*retroalimentación o feedback*”, es otro de los aspectos mayoritariamente estudiados, encontrándose en Singer (1982), Famose (1992) y Pieron (1992) algunos de sus investigadores más destacados. Son dignos de consideración los trabajos que Marteniuk (1976) y Welford (1976) desarrollaron en torno a la influencia que el aprendizaje proporcionado por diferentes circuitos de feedback procuran en el

alumno. Hemos de destacar el extraordinario trabajo realizado por Sánchez Bañuelos (1984), en la literatura de habla hispana, en sus *“Bases didácticas de la Educación Física y los deportes”*, todo un referente para la bibliografía específica del área en su momento, donde explica detalladamente algunas de las investigaciones que han sido referenciadas. Tanto Arnold (1987) como Yerg (1983) se muestran críticos con este modelo, a pesar de haber realizado algunas incursiones en el mismo, pues consideran que no es del todo válido establecer una relación directa entre la eficacia del profesor y el rendimiento de los alumnos, considerando que existen otras variables que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, como son los conocimientos previos y presentes de los alumnos que pueden modificar dicho aprendizaje en uno u otro sentido. Nuestra visión, en concurrence con los autores, avanza un poco más y se acerca hacia posturas más enraizadas en las corrientes cognitivas, entendiendo que existen variables de sujetos (alumno/profesor) y variables de contexto que influyen poderosamente en la forma de entender y llevar término la tarea instruccional.

Está corriente de pensamiento no es solo identificable en el ámbito de la Educación Física, sino que otros campos de conocimiento también fueron objeto de esta “moda”, si bien estos acontecimientos precedieron en el tiempo a nuestra disciplina, ocupada como ya ha quedado dicho, por defender y argumentar su estatus como disciplina académica. Esta concepción de la enseñanza sigue estando presente en las concepciones de los alumnos en formación inicial especialistas en Educación Física, como así lo demuestran recientes investigaciones realizadas por Blasco (1998), acerca de las opiniones de los alumnos sobre los conceptos de enseñanza-aprendizaje o conveniencia del trabajo individual y/o en grupo de alumnos, concluyendo que, son partidarios del trabajo en grupo por *“que es más eficaz y se aprende mejor de los compañeros”*. Éstas y otras cuestiones serán analizadas oportunamente a lo largo de este trabajo. Sirvan únicamente estas líneas para introducir y justificar las dificultades que entraña el elaborar un modelo de actuación educativa que sea capaz de producir una reestructuración en el conocimiento del alumnado y que permita a los estudiantes cruzar la frontera existente entre el profesor eficaz y el profesor investigador, empeñado en defender la calidad por encima de la eficacia.

- **Paradigma interpretativo/ecológico:** La tarea principal de las investigaciones situadas en torno a esta corriente paradigmática es la construcción de informes interpretativos que perciban la esencia de los acontecimientos que se suceden en el contexto de la investigación, así como el significado que tienen para los participantes. La investigación es usualmente cualitativa y usa la Antropología, la Sociología y la Lingüística como apoyos teóricos. El principio esencial de este paradigma, es que la conducta del profesor y del alumno se encuentran influenciadas por el marco situacional que ellos ocupan. Para el investigador interpretativo la unidad de indagación es el ecosistema que forman el alumno, el profesor, el aula, la escuela y la comunidad. W. Doyle ha producido una considerable literatura sobre la “ecología del aula”, junto a él podemos situar en este paradigma las aportaciones de Tikunoff (1979), que concibe el aula como una compleja estructura formada por variables interconexiónadas y situaciones individuales, irrepetibles y específicas y que difícilmente pueden ser generalizables. Las investigaciones desarrolladas a partir de estas teorías, deben tener

en cuenta el concepto de “validez ecológica”, es decir, prestar especial atención a las verdades que proceden del contexto donde se desarrolló la investigación.

Este tipo de investigaciones tuvieron gran auge en los años Setenta, si bien en el ámbito de la Educación Física española, no es hasta los años Noventa cuando comienzan a aparecer trabajos situados en torno a este paradigma. Podemos citar los casos de Pascual (1994) y Ordóñez Núñez (1995), y sus trabajos sobre la evaluación de programas de formación del profesorado; Devís (1996) y su estudio sobre el proceso de elaboración de un proyecto curricular sobre la enseñanza de juegos deportivos.

En esta misma línea podemos situar a la Investigación-Acción y dentro de ella la Investigación Colaborativa, destacando los trabajos de Fraile (1993), García Ruso (1993) y más recientemente el desarrollado por Trigo Aza (1998), sobre formación de colaboradores, Blasco (2002) sobre la colaboración en el Prácticum de la titulación de maestro especialista en Educación Física.

- **Paradigma sobre los estudios cognitivos acerca del pensamiento del profesor y del alumno:** Los primeros trabajos situados en esta perspectiva compartieron la búsqueda de la enseñanza eficaz junto con el paradigma proceso-producto; hecho que lleva a Contreras (2001), a asignarles la condición de puente o transición. Pero a diferencia de estos últimos, los cognitivos se ocupan por conocer como el profesor y los alumnos procesan la información y toman decisiones, considerándolos como individuos activos que captan y procesan la información. Para su estudio, Contreras (2001) diferencia entre modelos cognitivos centrados en el alumno desde una perspectiva cognitiva y social, y modelos cognitivos centrados en el profesor.

a) Modelos cognitivos centrados en los alumnos:

- Desde la perspectiva cognitiva los primeros trabajos surgen sobre los estudios del aprendizaje motor y pretenden conocer cómo percibe, interpreta y manipula la información el alumno. Los trabajos de Ruiz Pérez (1992, 1993, 1995, 1996), pueden ser considerados en nuestro país un importante referente y en concreto sus obras *Deporte y Aprendizaje*, y *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física escolar*.
- Desde la perspectiva social, los estudios se dirigen a determinar las percepciones de los alumnos acerca de diversas cuestiones, por ejemplo, sus creencias, concepciones y actitudes hacia la Educación Física, la preferencia hacia la práctica de algunos contenidos según género. Merecen consideración los trabajos realizados por Sicilia Camacho (1997) sobre la evolución del conocimiento escolar del estudiante de bachiller en Educación Física. Pieron (1998), reconoce en recientes investigaciones, que estos tipos de paradigmas constituyen una interesante y prometedora novedad en la investigación de la enseñanza de la Educación Física, considerando y asumiendo:

“que la acción del maestro no produce cambios directamente en la conducta del alumno (...) sino que su acción pasa por unos filtros como son: el compromiso motriz del alumno, su implicación cognitiva, los aspectos motivacionales y la interpretación por el alumno de las intervenciones del maestro” (p. 206)

Las investigaciones que tienen como protagonistas a los alumnos su aprendizaje y el rendimiento académico en su vertiente cognitiva, están siendo en los últimos años el centro de atención. Sin embargo existe la opinión generalizada, por lo que a la psicología de la instrucción respecta, acerca de la necesidad de interrelacionar lo cognitivo y lo motivacional, razón por la cual las variables que emanan del contexto habrán de ser tenidas en cuenta como orientadoras de posibles vías de investigación, pudiendo aportar conocimiento derivado de la práctica que contribuya a enriquecer, tanto a profesores como alumnos, a la educación en general y a la Educación Física en particular.

Por lo que respecta al panorama internacional, en una revisión de los últimos años hemos de destacar los trabajos en E.E.U.U. de Chen (1998), Revegno y Bandhauer (1998) y Hardy (1999). A este respecto, Chen (1998), propone, a raíz de un estudio acerca de las concepciones que los estudiantes de bachillerato tienen sobre la Educación Física que deben diseñarse currículo pluralistas, justificando dicha propuesta en que las variables género, nivel social y económico, hacen que sus concepciones sean diferentes respecto a la asignatura. Pieron (1998), al analizar las preferencias de los alumnos de secundaria hacia la práctica de la Educación Física y el deporte, concluye que los más hábiles poseen una actitud más favorable (90%) hacia dichas prácticas, respecto al 30% de los menos hábiles, aunque en opinión del autor, este dato no resulta excesivamente grave. En nuestra opinión, la relevancia del estudio debería centrarse, no en los datos cuantitativos aportados, sino en la intención del autor por conocer y considerar la opinión de los estudiantes como variables motivacionales en la enseñanza de la Educación Física.

En la misma línea en cuanto a terminología, es asumida por Fernández Balboa (1994), al describir el panorama investigador de la Educación Física actual. Delgado Noguera y Sicilia (1998), Del Villar (1998), Medina Casaubón (1997), Zagaláz (1998), Blasco (1998), Blasco y Oliva (1998), Blasco y Martínez (1998), son algunos de trabajos encontrados en el marco del paradigma *pensamiento del alumno*.

- b) Modelos cognitivos centrados en el profesor. Estos programas de investigación comienzan su andadura en España a raíz de los congresos que entre finales de los Ochenta y principios de los Noventa se realizan en Sevilla en el ámbito de la Investigación Educativa en general.

El objetivo de este paradigma es identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de decisiones, asumiendo la enseñanza como un proceso de planificación a través de la toma de decisiones. Se considera al profesor como un profesional que ha de tomar unas decisiones antes y en el momento de la enseñanza. Para hallar la base científica de las decisiones se recurre a analizar el pensamiento del profesor, intentando localizar las razones que le mueven a un determinado tipo

de decisiones. Se trabaja también con profesores en prospectiva, con el fin de analizar sus creencias, percepciones, expectativas, etc., que son cuidadosamente analizadas, con la intención de ayudar a resolver situaciones problemáticas, al mismo tiempo que tomar conciencia de las rutinas que se aplican cotidianamente. Los escasos trabajos que han merecido la atención de los investigadores, en el ámbito de la formación del profesorado en Educación Física, se centran en analizar la evolución del pensamiento y/o la práctica docente de los profesores en prospectiva, como son los casos de Del Villar Álvarez (1993) y su trabajo acerca de la evolución del conocimiento docente durante las prácticas didácticas; Romero Cerezo (1995) con su estudio sobre la incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente; y más recientemente, Ramos Mondejar (1999) en su investigación sobre la evolución del pensamiento docente de los profesores de Educación Física a través de un programa de supervisión orientado a la reflexión en la acción y sobre la acción, llegando a un interesante y novedosa conclusión en la cual demuestra, que sería aconsejable dificultar el contexto de enseñanza, ya que su investigación demuestra que cuando los profesores se enfrentan a situaciones de enseñanza complicadas, mejoran su capacidad y profundidad reflexiva.

En esta línea cabe destacar las valiosas aportaciones Kirk (1990), Sparkes (1992), Tinnig (1992).

- **Paradigma crítico:** También llamado sociocrítico, emerge del paradigma interpretativo, pero se diferencia de aquel en que los seguidores de esta corriente no consideran ni la investigación, ni la ciencia como neutrales, sino que la ideología está presente en ellas y por tanto debe hacerse explícita. La única investigación que admiten, es aquella que se dirige a obtener la emancipación y liberación del hombre así como una mejor distribución del poder. Este paradigma surge de los esfuerzos de un grupo de investigadores sociales de la “Escuela de Frankfurt” por transformar el pensamiento de las personas y de la sociedad, embebidos por la tradición positivista. En opinión de Sparkes (1992), la intención que subyace en las investigaciones llevadas a cabo bajo este paradigma está:

“el capacitar a las personas para que obtengan el conocimiento y poder que les permita tomar el control de sus propias vidas” (p. 32)

Carr & Kemmis (1988) son los autores más representativos en el panorama general. Las escasas investigaciones situadas en estos supuestos paradigmáticos, las encontramos en Barbero González (1993) y su enfoque en torno al papel educativo del deporte; Devís & Peiró (1996) y la nueva línea de investigación abierta en torno a la Educación Física y salud.

Por su parte, Carreiro da Costa (1999) en una visión sintetizadora de los paradigmas actuales en la investigación en Educación Física, observa el impulso que en los últimos veinte años han tenido las investigaciones sobre didáctica de la Educación Física reconociendo, como se ha mencionado con anterioridad, la evolución desde un paradigma

presagio-proceso-producto, como él lo denomina, para referirse a los de corte positivista y cuantitativos, pasando por los paradigmas de *proceso de pensamiento del profesor y toma de decisiones* (Pérez Gómez, 1983, Marcelo, 1991), cuyo objetivo sería identificar las variables que configuran el proceso de elaboración y ejecución de decisiones, asumiendo la enseñanza como un proceso de planificación a través de la toma de decisiones. Este paradigma se centra en las actividades del profesor tanto preactivas como interactivas. Enlazada con la psicología cognitiva, la tarea del profesor sería anticipar la estructura cognitiva que los estudiantes necesitan para desarrollarla.

Como conclusión a esta apartado nos parece interesante reflejar la opinión de Devís (1996), al afirmar, en unas reflexiones acerca de la relación causal entre las investigaciones de los profesores universitarios y sus consecuencias a nivel de la realidad del aula, que no existe conexión alguna, idea que comparte con Tinnig (1990). Por nuestra parte, entendemos que, indudablemente las investigaciones deben iluminar la enseñanza en las aulas, y en concurrencia con Pozo (1999) asumimos que:

“El tango es cosa de dos. Si los maestros se mueven por un lado y los aprendices por otro, difícil será que el aprendizaje sea eficaz”. (p. 336)

La opinión de Devís (1996), en su momento pudo tener sentido, pero seis años más tarde, es decir en el momento actual, algunos investigadores comienzan a intentar sincronizar las evidencias de sus investigaciones con las necesidades emergentes del aula. Así, por ejemplo, podemos citar los trabajos que se aproximan a los problemas contextuales del aula de Romero Cerezo (2001), Medina Casaubón & Delgado Noguera (1998), Sicilia Camacho (1998), Martínez & Saulea (1999, 2002) y Blasco (1999, 2001) que constatan un acercamiento, producto, de una parte de las reflexiones vertidas al respecto por los alumnos tras su periodo de Prácticas en la escuela, y de la consideración que el profesorado ha realizado con respecto a tales opiniones.

1.4 LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES.

Los problemas éticos y la necesidad de otorgar rigor a la investigación cualitativa han sido dos de los aspectos más debatidos de esta nueva forma de investigación desde su nacimiento; sobre todo por parte de los investigadores desde las ciencias tradicionalmente empíricas, ciencias naturales, médicas. Desde nuestro ámbito de conocimiento, Fernández Balboa (1999), realiza una escueta y concisa revisión acerca de los aspectos que, tanto desde el punto de vista ético como de rigor científico, debe cumplir todo estudio que sea desarrollado desde una perspectiva de investigación cualitativa. Así, recomienda que nos preguntemos acerca de la validez e incidencia de la investigación; su coste, no sólo desde el punto de vista económico sino social y personal; el compromiso tanto de investigadores como participantes en la asunción y respeto de ciertas normas establecidas antes del comienzo del proyecto; así como la honestidad y claridad en la recogida e interpretación de datos. Y concluye enunciando los criterios que determinan el rigor científico de este tipo de investigaciones aludiendo a la credibilidad, aplicabilidad, replicabilidad y neutralidad como

aspectos indiscutibles en toda investigación que pueda ser merecedora de rigor científico. El autor recomienda que empecemos por:

“ planificar, perfeccionar y pulir una sólida estructura de investigación en Educación Física a la que podamos llamar nuestra y cuyo impacto se sienta a nivel internacional (...) ello (...) requerirá tiempo, esfuerzo, visión, reflexión y colaboración (...), “dejar de consumir conocimiento de segunda mano (...)” (p.105)

Y concluye diciendo que “Al andar se hace camino”, “y dicen que para andar cien mil leguas hay que dar el primer paso”.

Siguiendo sus indicaciones, empezaremos por referenciar la sugerencia que, desde su punto de vista Locke & Dodds (1984) y Silverman (1988) consideran que puede ser abordada la investigación en Educación Física. Así establecen dos amplias categorías, por un lado, la *investigación en la enseñanza de la Educación Física* y por otro la *investigación en la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física*. En opinión de Carreiro da Costa (1999), la investigación en didáctica de la Educación Física ha conseguido en los últimos veinte años un importante desarrollo. Su objetivo principal se centra en:

“describir y comprender la complejidad que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar, con vistas puestas en la mejora de los procedimientos didácticos en Educación Física. Se puede decir que la Educación Física, estudia los hechos y las situaciones educativas, principalmente las convicciones, las actitudes y procesos cognitivos de profesores y alumnos; las acciones e interacciones de profesores y alumnos en la relación pedagógica; y los efectos de la actividad pedagógica en la dinámica social de la clase y en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumno”. (p.6)

Respetando la diferenciación realizada por los autores, nosotros pensamos que ambas categorías surgen de otra más general que es la enseñanza, porque ambas categorías implican el hecho de enseñar. Por lo tanto, el recorrido que a continuación vamos a iniciar pretende realizar una descripción del panorama más reciente de las investigaciones desarrolladas en torno a los supuestos de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física en los diferentes niveles educativos.

- ❖ Una de las líneas abiertas en la investigación en Educación Física se centra en los trabajos que tienen por objeto los diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje. Así, podemos citar, por ejemplo, las recientes investigaciones de Kirk & Macdonald, (1998) que consideran el “*aprendizaje situado*” como una subteoría del constructivismo que puede ser empleado junto con otros modelos de investigación interpretativa para implementarse en la enseñanza de la Educación Física. En su opinión, esta asignatura está atravesando una crisis que pudiera ser tratada con un cambio en la enseñanza. Mientras que en otras áreas del currículo la enseñanza desde supuestos constructivistas se ha implementado en las dos últimas décadas, no ha sucedido lo mismo en Educación Física. Los autores creen observar en los trabajos de Rudolf Laban y en los textos de Bilborourg & Jones (1963) y Mauldon & Redfern (1969) rasgos constructivistas, como lo son la consideración del aprendizaje como un proceso activo y la influencia del contexto social y cultural en la enseñanza. Siedentop (1987) es partidario por el

contrario de “la vuelta a lo básico” lo que supone un alto índice de eficacia en la consecución de las tareas. Kirk & MacDonald (1998) consideran necesario elaborar una teoría del aprendizaje sobre presupuestos constructivistas, como lo pueda ser el *aprendizaje situado*. De entre la literatura especializada han localizado algunos autores que utilizan supuestos constructivistas para la enseñanza de algunas actividades físicas, Grehaigne & Godbout (1995), Anderson (1994) y Pissanos & Allison (1993). Los primeros utilizan estas situaciones en el aprendizaje de *táctica de juego* aplicadas al fútbol, hockey y voleibol. Sin embargo no se ha demostrado que estas situaciones aplicadas a otras situaciones de aprendizaje dieran el mismo resultado. Por su parte Anderson (1994), inicia una reconciliación entre aspectos propios de teorías conductistas y constructivistas con la intención de elaborar una nueva teoría que superara las deficiencias de unas y otras. Pissanos y Allison (1993) incorporan, en algunas de sus investigaciones *las concepciones de los alumnos* como rasgos típicos constructivistas. Kirk & MacDonald (1998) son partidarios de completar estos supuestos adicionando, la contextualización, la participación activa del alumno, la individualización y el desarrollo social, condiciones necesarias para que una situación de aprendizaje pueda considerarse dentro de un marco constructivista. En este sentido, ofrecen a modo de ejemplo lo que ellos han denominado “El caso de la educación deportiva.”, y analizan el tratamiento que Alexander *et al.* (1996), proponen para el aprendizaje de la práctica deportiva en el currículo escolar. El estudio consistió en formar grupos de alumnos cuyos niveles de habilidades deportivas eran diferentes y en los que cada uno de ellos tiene un rol que desempeñar, desde el entrenador, *manager*, jugador al publicista. Esta situación de enseñanza, en opinión de los autores, responde a un modelo de *aprendizaje situado* en el ámbito de la Educación Física, a pesar de lo cual, ni el precitado autor ni Siedentop (1994), han realizado teorización alguna acerca de esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Nosotros fundamentaríamos la referida situación en los trabajos de Lewin (1935), y Dewey (1916, 932) acerca del papel que juegan tanto la motivación como las relaciones interpersonales que se producen en la práctica del aula. Sobre estos cimientos, Deustch (1949,1962), Kelly & Thibaut (1969) y Lippit (1947), establecieron tres tipos de relación: cooperación, competición e individualización (Serrano 1996, p. 217). Según este autor, a partir de los años sesenta, y siempre fundamentado sobre estudios empíricos, han demostrado que las relaciones entre iguales que se mantienen en el aula, surgen valores tales como, el incremento de las habilidades sociales, la adquisición de nuevas competencias y “*posibilita el control de grupos agresivos*” (cit. Biggiano, Klinger & Main, 1986; Lemare & Rubin, 1985) y se relativiza el punto de vista propio, lo que en palabras de Serrano (1996) resulta esencial para el desarrollo cognitivo y social, y que según Alexander & Campell (1964), “*producen un incremento en las aspiraciones de los estudiantes como sobre la mejora del rendimiento académico*” en (Serrano 1996, p. 219).

En esta misma línea, la investigación sobre el aprendizaje situado, una de las últimas aportaciones de David Kirk junto con Ann MacPhail (2002)², se refiere a la propuesta de

² La explicación de la propuesta de Kirk & Mac Phail (2002), puede consultarse en el artículo, “Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model”, de la revista *Journal Teaching in Physical Education*, vol. 21, 2, pp.177-192.

una alternativa presentada al modelo tradicional de *Juegos para la Comprensión* de Bunker & Thorpe (1982). Su propuesta descansa sobre el aprendizaje situado, y piensan que es posible avanzar en la unión del aprendizaje situado y los juegos educativos para la comprensión. Su interés se centra en demostrar que, una conexión entre ambos supuestos, podría enriquecer el actual modelo. En síntesis, el modelo se basa en considerar el desarrollo de habilidades estratégicas y la resolución de problemas como variables a tener en cuenta en la adquisición del conocimiento. La importancia de estos supuestos descansa en el reconocimiento de que la Educación Física puede propiciar el desarrollo cognitivo de los individuos, dada la resistencia que existe en los sistemas educativos a aceptar estas asunciones.

- ❖ El interés por conocer la incidencia que el aprendizaje cooperativo tiene entre los estudiantes, es otro de las preocupaciones acerca de las cuales se han desarrollado algunas investigaciones.

Ben Dyson (2001), en un estudio reciente con profesores de Educación Física y alumnos de 5° y 6° de la escuela elemental de Maplewood de Montreal, han demostrado que el aprendizaje cooperativo es un formato instruccional adecuado en el cuál los estudiantes trabajan juntos estructurados en grupos pequeños y heterogéneos para dominar los contenidos. Con este estudio el autor pretendía, describir e interpretar las experiencias de alumnos y profesores sobre el aprendizaje cooperativo en un programa elemental de Educación Física. Para ello utilizó un diseño multi-método que incluye entrevistas de profesores de Educación Física y estudiantes de 5° y 6° grado, observación no-participante, notas de campo y análisis de documentos.

Margaret, profesora, cree que el aprendizaje cooperativo conduce a una mejora de la habilidad psicomotriz y social. Esto es consistente con el énfasis sobre los objetivos educativos y sociales relatados en el complejo acercamiento instructivo al aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994a) y los descubrimientos de la investigación de Educación Deportiva (Alexander *et al.*, 1996; Carlson & Hastie, 1997; Grant, 1992; Hastie, 1996, 1998). Además, los estudiantes reconocen en sus profesores dobles objetivos de habilidades y desarrollo social y ellos mismos relatan objetivos similares. Margaret piensa que el formato de aprendizaje cooperativo conduce al desarrollo de habilidades motrices porque los estudiantes aprenden a analizar a otros y dar la habilidad específica de regeneración; además crea una atmósfera de confianza en la que aprender y cometer errores; y los estudiantes aprenden a preocuparse y responsabilizarse de la mejora de otras habilidades. De la misma manera que los descubrimientos en el Modelo de Educación Deportiva (Carlson & Hastie, 1997; Hastie, 1996, 1998), los estudiantes dicen que los entrenadores les ayudan a mejorar sus habilidades, que ellos parecen aprender de sus iguales, y que el aprendizaje cooperativo los motiva a tener cuidado y ayudarse unos a otros para mejorar. En esta experiencia, los estudiantes fueron responsables en sus grupos del comportamiento y de la ejecución de unas reglas específicas. Además del progreso de la habilidad motriz, tanto el profesor como los estudiantes consideran que los beneficios de este formato de trabajo se extienden también al desarrollo de la habilidad social. Los estudiantes afirman que el estímulo de los compañeros de equipo ayuda a construir la confianza e incrementa sus deseos de participar incluso si cometen errores. El empleo del formato de aprendizaje cooperativo

además ha permitido al profesor, trasladar la responsabilidad del aprendizaje, una idea muy valorada en la reforma educativa (Cohen, 1994b; Hellison, 1996). La implicación de los estudiantes en tomar decisiones y el proceso grupal ensalza el sentido de pertenencia de los estudiantes. Los estudiantes comentaron, a raíz de esta experiencia común, que se sentían más incluidos y valorados usando el aprendizaje cooperativo (Cohen, 1994a; Johnson & Jonson, 1989; Kagan, 1990; Slavin, 1996). La distribución de los agrupamientos, la realizó la profesora, dado la diversidad multicultural del grupo, observándose un comportamiento social adecuado, apoyó la responsabilidad de los alumnos, y frecuentemente el profesor monitorizó e interactuó con sus estudiantes.

Dyson (2001) concluye que, en el *Maplewood Elemental*, el programa de Educación Física, estudiantes y profesor ganan múltiples beneficios del aprendizaje cooperativo. Los estudiantes trabajaron juntos, aprendieron juntos, y se ayudaron unos a otros a aprender. Este programa ilustra como el aprendizaje cooperativo puede ser un modelo instruccional poderoso para que los estudiantes alcancen las habilidades motrices y los objetivos sociales en Educación Física. Los resultados sugieren que profesores y estudiantes tienen percepciones similares del programa de aprendizaje cooperativo. Los profesores piensan que el programa de aprendizaje cooperativo dota a los estudiantes de todas las capacidades del nivel para mejorar las habilidades motoras, desarrollar las habilidades sociales, trabajar juntos como un grupo, ayudar a otros a mejorar sus habilidades, y tomar responsabilidad de su propio aprendizaje.

Otra de las investigaciones en torno al aprendizaje en colaboración es la realizada por Inez Revegno y Dianna Bandhauer (1998), que consideran que en los últimos años están apareciendo en el escenario educativo voces que reclaman los beneficios del aprendizaje cooperativo para los investigadores y profesores, y proponen en concordancia con Martinek & Stempa (1988), propiciar experiencias de investigación colaborativa para mejorar la calidad de la formación del profesorado en Educación Física.

Hemos revisado entre la literatura del ámbito educativo en español, autores que propongan métodos o estrategias que propicien el aprendizaje cooperativo, encontrando escasas propuestas de implementación en las aulas. Las más, hacen referencia a situaciones en los niveles universitarios (Serrano, 1996). Medina y Sevillano (1990), bajo el epígrafe de “técnicas discentes” señalan “*Phillis 66, Pequeño grupo de trabajo, Dramatización de situaciones y Cuchiheo*”, para, a continuación, referirse a *Sistemas Gary y Detroit, Método de Proyectos, Método Cousinet y el Plan Jena*, como métodos socializadores. Ortega (1986), por su parte, propone algunas estrategias como: *Participación activa; Cooperación en el aula; Puzzle de Aronson; Cooperación competitiva y grupos de investigación; Conducta reforzada y Dialogo; Discusiones técnicas de activado y exposiciones en grupo*, para promover cambios de actitudes en los alumnos. Algunas de estas fueron utilizadas por la autora en un trabajo sobre “*La enseñanza-aprendizaje de contenidos actitudinales en la escuela: un caso práctico a través de la prensa*” (Blasco, 1999). En Fernández Berrocal & Melero (comps.) (1995), puede encontrarse un detallado estudio tanto de la evolución de estos estilos de

aprendizaje como de los métodos más usuales, así como algunas experiencias prácticas, pero ninguna en el ámbito de la Educación Física.

- ❖ Las investigaciones cualitativas que tiene como protagonistas la práctica educativa de los profesores en prospectiva o en activo, es otro de los intereses que concentran una nueva línea de investigación.

Delgado Noguera (1999), nos introduce en el análisis del pensamiento docente del profesor en un artículo en el que describe que, existe la creencia generalizada, a raíz de las investigaciones llevadas a cabo por autores de la talla de Fuller & Brown (1975), Marcelo (1991) y Caruso (1987) que la construcción del pensamiento docente atraviesa diferentes etapas, coincidiendo todos ellos en considerar que durante el primer y segundo año de práctica docente se manifiesta una preocupación hacia los problemas de control del aula, superada la cual son "*los aspectos técnicos de la enseñanza, planificación, currículo, los métodos, etc.*" (Del Villar, 1996, p. 211), sobre los que centra su atención para, a partir del quinto año, sintiéndose más seguro en sus actuaciones, mostrar más interés en la participación de sus alumnos en el aula, implementar nuevas estrategias de actuación, etc. Clark (1987), citado por Lawson (1991), considera que la edad, el sexo y la raza son condicionantes de una u otra forma de actuación en la enseñanza. Delgado Noguera (1999) detecta, en una singular analogía con la medicina, las diferentes "patologías" que afectan a la enseñanza de la Educación Física y el Deporte, encontrando que son siete las fases que pueden atravesar dichos docentes, (Fase inicial o de comienzo; fase de estabilización; fase de experimentación; fase de cuestionamiento crítico; fase de serenidad y distanciamiento afectivo; fase conservadora y crítica; fase de liberación o dissentimiento) y que, sin llegar a especificar claramente los estadios temporales profesionales, se observa cierta semejanza con los precitados con anterioridad, correspondiéndose de igual manera, una determinada actuación en función "*del virus por el que esté afectado*" (Delgado Noguera, 1999, p.40).

- ❖ Otra de las investigaciones situadas en esta línea se refiere a la formación de los profesores, que en algunos países de Escocia y E.E.U.U. y en determinadas zonas de Canadá, se está trasladando, a las llamadas Escuelas de Desarrollo Profesional (*Pharnerchif*), en los que los alumnos, después de un breve periodo de formación teórica en la universidad, se desplazan a éstas para continuar su formación docente y adquirir el conocimiento práctico. Con estas escuelas se mantienen alianzas y consorcios, pero que difieren sustancialmente de, por ejemplo, nuestros convenios en materia de prácticas de enseñanza con la Generalitat Valenciana. En este sentido, los hallazgos encontrados constituyen una nueva línea de investigación, que por otro lado únicamente tiene reflejo en algunos países entre los que no se encuentra España. En este sentido podemos considerar las investigaciones de Hardy (1999), que pulsa la opinión de 62 alumnos en prospectiva para comprobar cuáles son sus opiniones y creencias respecto a estos programas de formación. Concluyendo que es preferible acortar el tiempo de permanencia en las escuelas de formación y que la colaboración entre la universidad y la escuela sea de mayor calidad, al mismo tiempo que se pronuncia a favor de una mayor equilibrio entre la teoría y la práctica. Considera, asimismo, que los respectivos gobiernos deben replantearse la formación de los maestros. Su propuesta se

basa en la integración de ambas instituciones para que en la eficacia de los programas de formación se considere más la calidad de la colaboración que por la permanencia de largas temporadas de los estudiantes en las escuelas de formación. Nuestro pensamiento sintoniza con el autor ya que uno de nuestros intereses al iniciar este proyecto de investigación ponía en énfasis en modificar las relaciones que en cuanto al *Practicum* se mantiene con los profesores tutores.

En esta misma línea, Siedentop & Locke (1997), desarrollaron una interesante propuesta que bajo el título *Making a difference for Physical Education. What Professors and Practitioners Must Build Together*, (Hacer una diferencia entre la Educación Física. Lo que los catedráticos y los profesores de aula deben construir conjuntamente), presenta una alternativa a la formación del profesorado y consideran que ésta tiene una triple misión. Por una parte, formación inicial del profesorado de Educación Física, por otra, la formación permanente de este mismo profesorado y, en último lugar, la mejora de la Educación Física de los niños y jóvenes a través de un desarrollo sostenido de mejores programas escolares. Su trabajo pretende contribuir a elevar el *estatus* de la asignatura, pues consideran inaceptable que la mayoría de los niños americanos de las escuelas elementales no reciban regularmente clase de Educación Física por un especialista. Su propuesta queda reflejada en *The Holmes Group*, y pretende la creación de escuelas especializadas en la formación de profesores y en la colaboración entre éstas y las Escuelas de Desarrollo Profesional.

- ❖ Los pensamientos y creencias que poseen de los alumnos acerca del significado y la concepción de la Educación Física, puede ser considerada otra de las líneas de investigación cualitativa que han merecido la atención de algunos investigadores. Citamos como ejemplos los casos de Romero Cerezo, (1999) que analiza a través de un estudio biográfico la concepción que los estudiantes para maestros especialistas en Educación Física tienen acerca de la Educación Física en el currículo escolar, llegando a las siguientes conclusiones. Que la presencia de un docente especializado para impartir la asignatura beneficia tanto a los alumnos, por su mayor nivel de compromiso, como a la consideración de la asignatura. Dato que, según asegura el autor, contrastó entre los niveles de primaria, donde la mayoría de los alumnos no disponían de especialista, con su permanencia en la educación secundaria donde sí lo había. El docente deberá utilizar la autocrítica, la reflexión y la toma de decisiones como elementos facilitadores de una Educación Física de mejor calidad. En último lugar, las administraciones deberían comprometerse a dotar de un especialista a todos los centros educativos.

Por su parte Chen (1998), realiza un estudio con el que pretende conocer el nivel de significado que la Educación Física tiene para los estudiantes de bachillerato. La autora, a través de la entrevista oral, pulsó la opinión de 698 alumnos y alumnas que evidenciaron que el nivel social, la apreciación cultural, el reto, el *fitness* y la expresión, fueron las dimensiones que mayor nivel alcanzaron en sus apreciaciones. Además, los hallazgos demostraron que las diferencias en las concepciones de los alumnos eran dependientes del género, nivel y estatus económico de los participantes.

No quisiéramos concluir este apartado sin hacer una referencia a la revisión realizada por Romero Cerezo & Arráez (2001)³ acerca de las líneas de investigación abiertas en los últimos diez años y que podrían reflejar el interés demostrado por algunos profesionales para dar a conocer a la comunidad científica el avance realizado en este campo en la generación de conocimiento.

Líneas de investigación en las cuales han sido realizadas tesis doctorales durante los últimos diez/doce años:

- Entrenamiento en competencias docentes y reflexión del profesorado.
- Análisis de la enseñanza.
- Reflexión en la acción.
- El profesorado y la reforma del sistema educativo.
- Formación permanente del profesorado.
- Evolución histórica de la formación del profesorado en Educación Física.
- Pensamiento del profesorado en formación: conocimiento práctico.
- Investigación curricular
- Formación inicial basada en la reflexión.
- Desarrollo del currículo.
- Trabajo en equipo en la formación del profesorado.
- Niveles de reflexión y toma de decisiones en la formación inicial de los maestros especialista en Educación Física.
- Género y Actividad Física en el futuro profesorado de Educación Física.
- Actuación del maestro en formación inicial y en el primer y segundo año de docencia.
- El conocimiento práctico en una formación permanente colaborativa.
- Intervención en poblaciones con necesidades educativas especiales.
- El desarrollo profesional en los maestros especialistas en Educación Física.
- Actividad física, deporte y salud.
- Pensamiento de los estudiantes acerca de la Educación Física.
- Evaluación en Educación Física.
- Destrezas no verbales en la formación inicial.
- El área de Educación Física en el Proyecto Curricular de los centros de Educación Primaria.

1.4.1 FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

La investigación cualitativa se plantea que observadores competentes y cualificados puedan informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del

³ En Romero Cerezo, C. y Arráez, M.A. (2001). Didáctica de la Educación Física, en L. Rico Romero y D. Madrid Fernández, *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares* (pp.99-151). Madrid: Síntesis, puede consultarse un breve resumen de algunas tesis presentadas en las diferentes líneas de investigación que los autores han referenciado.

mundo social. Ello supone la aproximación al sujeto que está en un mundo real para que nos ofrezca información sobre sus experiencias, opiniones, valores, etc., en un ámbito del saber determinado.

El investigador debe ahora buscar un método que le permita exponer de forma clara y fiable, las observaciones realizadas por él sobre experiencias de otros sujetos. ¿Pero existe un método?, o ¿cada investigador se enfrenta a las diferentes propias de cada situación de investigación?, ¿sería posible estandarizar, encontrar unos aspectos comunes? Si hay algo común a los diferentes enfoques cualitativos es la asunción del continuo proceso de toma de decisiones a las que se enfrenta el investigador cualitativo. Rodríguez *et al.* (1996, p. 63) proponen cuatro fases que no tienen un principio y un fin delimitados y que además se superponen, con la intención de marchar siempre hacia adelante. Insisten los autores en la necesidad de considerar su propuesta como una aproximación didáctica que intenta ordenar el modo en que los investigadores cualitativos se acercan a la realidad educativa.

Desde estas intenciones los citados autores han identificado cuatro fases: fase preparatoria, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase informativa. En cada una de estas fases el investigador debe ir tomando una serie de decisiones que le permiten ir progresando hacia la siguiente etapa.

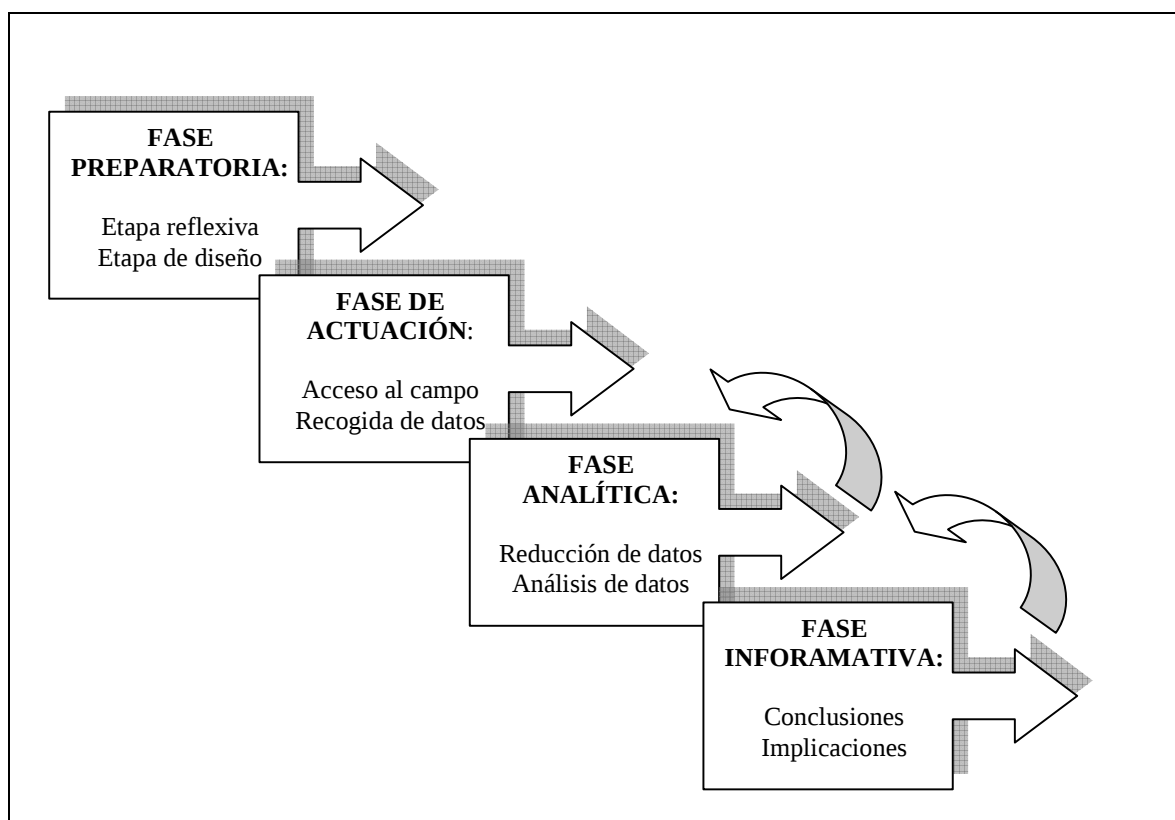


Figura 1. Fases del proceso de investigación cualitativa. A partir de Rodríguez *et al.* (1996, p. 63)

1.4.1.1 Fase de Diseño o preparatoria

En esta fase podemos distinguir dos etapas: reflexiva y de diseño. En la etapa reflexiva, a partir de sus conocimientos como investigador y en función de sus intereses personales, se establecerá el marco teórico-conceptual utilizándolo como herramienta que explique las principales cuestiones que se van a estudiar y las posibles relaciones entre ellas. Al mismo tiempo permitirá orientar el proceso de recogida y análisis de datos. Y en la segunda, planificará las actividades que se llevarán a cabo en las fases posteriores.

- *Etapas reflexiva:* En esta etapa, se debe partir de las experiencias y formación de que disponga el propio investigador. Éste se va a encontrar con un mundo donde convergen multitud de situaciones y tradiciones de las que debe seleccionar sólo aquellas que le puedan ser productivas, para ir poco a poco delimitando su campo de actuación. A partir de ahí se debe plantear el tópico u objeto de investigación. Day (1997) establece tres categorías que nos pueden ayudar a definir nuestro ámbito de elección: personal, para cambiar algo y/o por motivación; profesional, en beneficio propio; teórico, orientada al cambio de alguna teoría; y trabajos sobre datos, estudios teóricos.

Sea cual fuere la elección, la investigación se debe encarar como un descubrimiento, algo que nos interese, buscando un sentido ético para no perder el entusiasmo y que sea útil. Establece como criterios para la selección del tema los siguientes:

1. Originalidad
2. Beneficioso: para nosotros y para otros
3. Rigurosidad científica: Buscar un conocimiento que sea válido.

Además el investigador debe comprometerse a:

- Implicarse en la investigación
- Comprometerse
- Comunicar los resultados

En definitiva Day (1998) considera que la investigación cualitativa, *“debe contribuir con algo valioso en el área de conocimiento de que se trate”*.

Otra de las decisiones que debe tomar el investigador en esta etapa, es la elección de un paradigma o marco interpretativo a través del cual implementará su investigación.

- *Etapas de diseño:* Según cual haya sido nuestra elección paradigmática, condicionará el diseño de nuestra investigación. Si optamos por un paradigma positivista intentaremos determinar una serie de aspectos que no dejen lugar a la improvisación, procurando que den respuesta a todos aquellos problemas que el investigador se pueda encontrar en el campo, como identificación y desarrollo de la investigación, hipótesis, elección del escenario de investigación, estrategias de muestreo, estrategias y análisis de datos. Muy al contrario si se optamos por un paradigma en torno a la teoría crítica, constructivismo o estudios culturales, nos encontramos con que siguen un camino de descubrimiento

progresivo, trabajos clásicos en la investigación cualitativa. Entre una y otra opción Rodríguez *et al.* (1996), consideran que se pueden establecer aspectos en donde el investigador tomará unas decisiones, no del todo cerradas, que delimitarán su proceso de actuación.

En consecuencia el proyecto podría contemplar los siguientes apartados:

1. Marco teórico, que se establece en la fase reflexiva.
2. Cuestiones de investigación. Pueden ser generales o particulares, descriptivas o explicativas, pudiéndose formular al principio de la investigación y reformularse a medida que ésta avanza.
3. Objeto de investigación. ¿Qué se va a estudiar?, ¿En qué contexto se va a centrar posibilidades de acceso al campo, cualidades de los participantes, recursos disponibles.
4. Método de investigación. El método que se utilice debe tener un marcado carácter instrumental, pues se encuentra al servicio de los interrogantes. Cada método tiene sus ventajas y desventajas, Lo conveniente estriba en que el buen investigador domine diferentes métodos, pues cada uno nos puede ofrecer una perspectiva diferente y de ese modo conseguiremos adecuarlo a las necesidades de nuestra investigación. Morse (1994a, citado por Rodríguez, *et al.* 1996), que el uso de datos cuantitativos y cualitativos son dos formas de aproximación a la realidad educativa que no son mutuamente excluyentes, sino que pueden llegar a ser fácilmente integrables.
5. Triangulación: La utilización de varios métodos nos permite la triangulación metodológica. Pero debemos considerar diferentes modalidades de triangulación, Denzin (1978) y Jenesuck (1994) en Rodríguez, *et al.* (1996) nos ofrecen las siguientes posibilidades:
 - ✚ Triangulación de datos, utilizando gran variedad de fuentes de datos
 - ✚ Triangulación del investigador, utilizando diferentes investigadores o evaluadores.
 - ✚ Triangulación teórica, utilizando diferentes perspectivas para interpretar conjunto de datos.
 - ✚ Triangulación metodológica, utilizando múltiples métodos para estudiar un problema.
 - ✚ Triangulación disciplinar, utilizando varias disciplinas para informar la investigación.
6. Técnicas e instrumentos de recogida de dato: Según las opciones metodológicas elegidas van a condicionar las técnicas e instrumentos de recogida de datos.
7. Análisis de datos: Es aconsejable utilizar soporte informático para proceder al análisis de los datos. Uno de los programas mas utilizados en la actualidad en el ámbito de

las ciencias sociales es el SPSS, en donde se disponen de distintos mandatos a través de los cuales obtendremos las cifras deseadas sobre las que más tarde podremos realizar un análisis cualitativo. Otros programas son el *Excel* como hoja de cálculo y el *Access* como base de datos.

8. Procedimiento de consentimiento y aprobación. Se trata de conseguir los permisos necesarios para poder acceder al lugar de la investigación sin problemas. En función del carácter del o tema de la investigación este aspecto nos será de mayor o menor dificultad.

1.4.1.2 Fase de actuación

Existen muchas maneras de obtener la información necesaria para nuestra investigación. Pero, ante todo, hay que ser muy cuidadoso y meticuloso con los datos obtenidos, y resulta muy conveniente contrastar varias veces la información. Por otra parte, recoger y guardar ordenadamente la información, es otra de las tareas que el investigador cualitativo debe realizar de forma regular y sistemática, no en vano, esta fase se puede considerar como un trabajo “artesanal”. Si bien los ordenadores personales, grabadoras de audio y video, facilitan enormemente el almacenamiento de los datos, la identificación y ordenación de los mismos es un aspecto que el investigador no debe descuidar. Asimismo, conviene recordar que todos los datos que hemos utilizado para nuestra investigación, y que constituyen el cuerpo de la misma, deben ser presentados en el momento de dar a conocer el informe de investigación, o defensa de nuestra tesis doctoral.

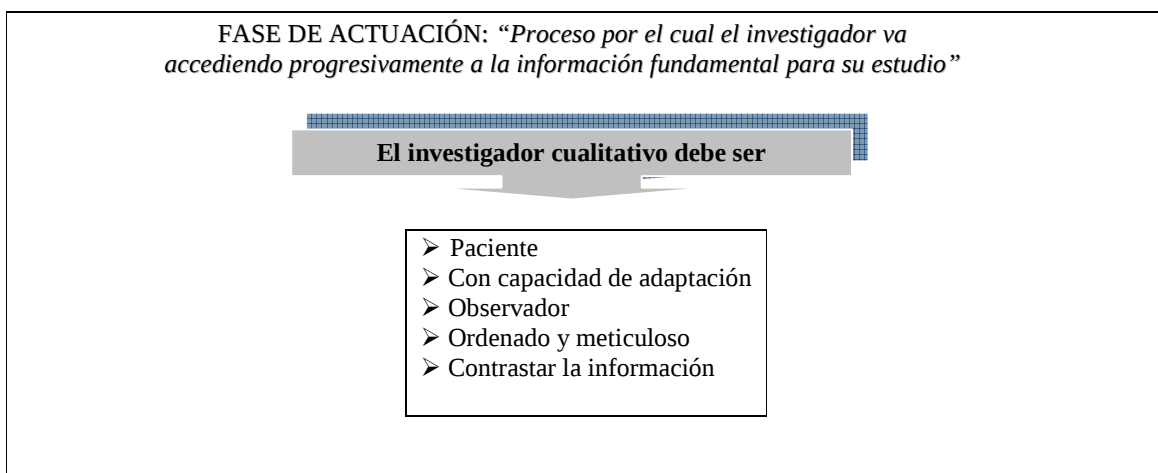


Figura 2. Fase de actuación del proceso de investigación cualitativa.

(a) El acceso al campo. Se pueden elegir entre dos estrategias, el vagabundeo y la construcción de mapas. La primera supone un acercamiento de carácter informal, recogiendo características del entorno, opiniones, etc. La segunda supone un acercamiento formal: características personales de los profesionales, horarios, organigramas, etc. Una vez conseguido esto tendrá que realizar un muestreo para seleccionar a los informantes, esto debe tener un carácter, intencional, dinámico y secuencial.

b) Recogida productiva de datos: En esta fase, el investigador habrá de seguir tomando decisiones, modificando, cambiando, alterando o rediseñando su trabajo; no olvidemos que este aspecto es una de las características fundamentales de la I-A. En esta misma etapa comienza el análisis de datos, seleccionando aquellos que verdaderamente consideremos útiles. El ordenador, como hemos mencionado con anterioridad, nos será de gran ayuda. Es muy recomendable asegurar la suficiencia de datos. Un criterio puede ser cuando los nuevos datos no aportan nada nuevo a la investigación. Y el rigor lo podemos asegurar utilizando la triangulación metódica.

1.4.1.2.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

En la recogida de datos debemos considerar dos aspectos, unos que afectan a la persona como ser biológico y social, y otros, a las técnicas que utilicemos para la recogida de la información. Parece evidente, por otro lado, que la recogida de información debe estar unida a las cuestiones de investigación. Unos y otros aspectos deben, en nuestra opinión caminar indudablemente juntos. Nuestra condición de ser biológico y social, que siente y percibe, puede en el caso de una investigación naturalista, favorecer la percepción e interpretación de los fenómenos o acontecimientos de los que deseamos obtener información. En este sentido, será oportuno “educar nuestra percepción” (Rodríguez *et al.* 1996, p. 143), para desarrollar la capacidad de atención selectiva y ser capaces de diferenciar y contrastar informaciones relevantes de las que no lo son tanto.

Cuestiones como, el problema o problemas objeto de estudio, la metodología de investigación, y el contexto en que se desarrollará la investigación, pueden ser orientativas para la selección de los instrumentos de obtención de datos.

La selección de las técnicas de recogida de información puede estar en función de:

1. La procedencia de la información.
2. La finalidad o propósitos fijados por el investigador.
3. El grado de implicación del investigador.

De la diversidad de estrategias de recogida de información empleadas preferentemente en la investigación cualitativa, Denzin & Lincoln (1998) citan, las entrevistas, los métodos observacionales, los métodos de experiencia personal y los métodos visuales.

González *et al.* (1995) consideran que las estrategias de recogida de datos utilizadas en las investigaciones que se realizan desde una perspectiva cualitativa pueden ser: la observación, las entrevistas y grupos de discusión, y los documentos personales. Rodríguez *et al.* (1996) realizan un estudio en detalle atendiendo a quienes solicitan y aportan la información; los objetivos establecidos por el investigador; según el grado de implicación del especialista y por último según el modo en que se registra la información recogida. Pero en definitiva las tres fuentes consultadas, coinciden en considerar: los documentos personales, la observación y las entrevistas, como instrumentos recomendables para la recogida de datos, en toda investigación que se lleve a cabo desde una metodología cualitativa.

Por otra parte, dado el carácter multimetódico de nuestra investigación, en algunos momentos ha sido necesario recurrir a otros instrumentos utilizados preferentemente por la investigación cuantitativa, como son los cuestionarios estructurados y semiestructurados.

A continuación pasamos a realizar una descripción de los diferentes instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado en algunas investigaciones.

1.4.1.2.1.1 *Los documentos personales*

Según Yinger & Clark (1992) los trabajos de Thomas & Znaniecki (1927) pueden considerarse pioneros en el uso de documentos personales en ciencias sociales. Los citados trabajos inspiraron una serie de monografías bajo el auspicio del consejo de investigación en Ciencias Sociales (CCSS), entre 1939 y 1945, evaluando la utilidad de dichos documentos. Yinger & Clark (1992) entienden los documentos personales como creaciones personales escritas, orales y gráficas, entre los que se incluyen: autobiografías, cartas, diarios, respuestas a cuestionarios y entrevistas, recuerdos de sueños, confesiones, composiciones y arte. Sin embargo otros autores como Plummer (1989, citado por Sicilia Camacho, 1999, p. 25) consideran que el uso de estos documentos, como por ejemplo, los relatos de vida, no son tan recientes como el estudio de las ciencias sociales y sitúa a los primeros indicios en el siglo XVII.

AUTORES	INSTRUMENTOS
González Soto, Medina y De la torre (1995)	Diarios, relatos biográficos, cartas, objetos personales...
Pujadas (1992) (Cinco categorías)	Autobiografías, diarios personales, correspondencia, fotografías y otros objetos personales
Yinger y Clark (1992)	Autobiografía, cartas, diarios, entrevistas, confesiones, recuerdos de sueños...

Cuadro 2. Instrumentos de recogida de datos propios de la investigación cualitativa según algunos autores.

Gotzens (1995) considera que entre la variedad de procedimientos y técnicas que se utilizan preferentemente desde un enfoque cualitativo, los documentos personales abren una interesante vía, por varias razones. Una de ellas es la excelente fuente de información respecto a las posibilidades de contextualizar la actividad docente. Y la otra las motivaciones que le llevan y el significado que le atribuyen a esa actuación. Pujadas (1992) al referirse a estas técnicas de recogida de datos, lo hace identificándolos como registros no motivados por el investigador y que tienen un especial significado afectivo/simbólico para la persona. En su opinión, los documentos personales pueden clasificar en cinco categorías: las autobiografías, los diarios personales, la correspondencia, las fotografías u otros registros iconográficos y los objetos personales. Este autor no incluye las historias y los relatos de vida entre los documentos personales, sino que los sitúa en los registros biográficos obtenidos por encuesta.

González *et al.* (1995) definen los documentos personales como:

“las narraciones que centran su interés en el papel fenoménico de la experiencia vivida, así como en el modo en que los sujetos interpretan sus propios acontecimientos y los del mundo que les rodea”. (p. 71)

Estos autores, al referirse a los tipos de documentos personales, hacen diferencias entre documentos escritos: relatos biográficos y autobiografías, los diarios personales y las cartas y documentos iconográficos entre los que señalan a los objetos personales, las fotografías, películas, vídeos, o cualquier otro tipo iconográfico que guarde relación con la experiencia vivida.

En cualquiera de los casos, lo que parece estar asumido por la comunidad científica dentro la metodología cualitativa, es que los documentos personales:

“conceden preponderancia a la información contextualizada que proporciona el individuo, quien, en ocasiones, además de proporcionarnos datos sobre su experiencia individual, nos permite de forma inductiva, enunciar hipótesis sobre el funcionamiento general de la experiencia de otros individuos que comparten con el contexto y significado”. (Gotzens, 1995, p. 113)

Zabalza, Montero & Álvarez (1986, citado Sicilia Camacho, 1999, p. 28) recomiendan que en concreto a los diarios, como instrumento de obtención de datos, ya que pueden ayudar a la formación del profesorado, y enumeran cuatro condiciones: situar el diario en el contexto curricular, necesidad de integrar lo referencial y lo expresivo, que el diario no quede en algo referencial, estableciendo la oportuna intercomunicación posterior entre los agentes.

La validez y representatividad de las actuaciones que en estos tipos de documentos se relatan, queda avalada, según Yinger & Clark (1992), porque los registros que se recogen referencian las experiencias de distintos sujetos y porque el tipo de investigación naturalista, donde se utilizan, fomenta las conductas naturales de los individuos, y el investigador no es percibido como un superior, sino como un observador neutral. En cuanto a la fiabilidad, ya que su pretensión es conseguir un relato que describa una experiencia vivida durante un periodo largo de tiempo, ello contribuye a aumentar su representatividad, fiabilidad y adecuación del conjunto de datos obtenidos.

Pero a pesar del reciente auge de la investigación sobre la enseñanza a partir de los documentos personales (Pascual, 1993; Romero Cerezo, 1995; Sicilia Camacho 1997), en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física, y en la investigación educativa en general, (Silverman, 2000; Richarson, 2000; Martínez & Sauleda, 2002), se levantan algunas voces que cuestionan la utilización de estos documentos como por ejemplo Bullough (1994, citado por Gotzens 1995, p.116).

1.4.1.2.1.2 La observación

La observación sistemática como instrumento de recogida de información, requiere de un proceso de planificación que debe, a su vez, utilizar un sistema de categorías que oriente el registro de los eventos que acontecen durante el proceso de observación, garantizando al

mismo tiempo la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación, de la investigación, criterios que según Latorre *et al.* (1998) otorgan rigor a la metodología cualitativa/constructivista.

En concordancia con lo anterior, y según los precitados la observación como instrumento de recogida y análisis de datos, propia de una metodología cualitativa, está caracterizada por ser un instrumento al que se le atribuye el carácter deliberado, sistemático y guiado por una cuestión o problema, elementos que la diferencian de otras prácticas de observación. Probablemente la observación sea una de los instrumentos de obtención de datos en los que la persona o investigador que observa puede más fácilmente caer en la subjetividad. Para no caer en este “error”, los autores nos sugieren tomar una serie de precauciones y decisiones en el momento de la planificación y que se refiere a:

- La cuestión o problema de observación
- Contexto de observación
- Selección de la muestra o periodo de observación

Para el análisis de la observación como técnica de recogida de datos, vamos a centrarnos en los siguientes aspectos: la definición de la técnica, sus características, la planificación, el papel del observador y los sistemas de observación.

Definición: la observación es un proceso de percepción, interpretación y registro sistemático de la conducta que implica una toma de decisiones continua, útil en todas las situaciones en que el objeto en estudio lo constituyen comportamientos perceptibles, y por tanto, objetivables de los alumnos, profesores o interacciones entre ambos, y una vez que se hayan delimitado inicialmente con precisión (Anguera, 1991, p. 47). La observación nos permite tener información acerca de un acontecimiento tal y como este se produce, siendo uno de los métodos más empleados para recoger información del escenario en el que tiene lugar la investigación.

La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático, en el que intervienen las percepciones del sujeto que observa y las interpretaciones de lo observado. Ha de estar orientado por una cuestión o problema que da sentido a la observación, y que determina aspectos tales como: ¿qué observar?, ¿quién es el observado?, ¿cómo se observa?, ¿cuándo se observa?, ¿dónde se observa?, ¿cuándo se registran las observaciones?, ¿qué observaciones se registran?, ¿cómo se analizan los datos y utilidad se le dan?

Características: el carácter deliberado, y sistemático y el problema de observación, son las características que diferencian la observación sistemática de otra observación puramente cotidiana. En definitiva, la observación es un procedimiento de recogida de información que nos proporciona una representación de la realidad que pretendemos estudiar.

González *et al.* (1995) refieren algunas exigencias que conlleva la observación participante, por ejemplo, acomodarse al contexto, elaborar una hipótesis amoldándose a la situación, planificar la observación y seleccionar los ítems informativos, tener en cuenta la variabilidad de las situaciones y la necesidad de complementar con otras técnicas.

En cuanto a la planificación del diseño de observación debemos considerar: la selección del problema a observar, el contexto de la observación y la selección de muestras o periodos de observación.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en los procedimientos de recogida de datos a través de la observación, es el papel que desempeña el observador. Atendiendo al rol que represente el observador durante el proceso de información, podemos hablar de observación participante y no participante y/o externa. En la primera, se da una comunicación directa y activa entre el observador y el grupo investigado, llegando a establecerse estrechos contactos con ellos, hasta incluso llegar a formar parte de él. Es una de las técnicas más características del trabajo de campo. Mientras que en la segunda, el observador, permanece “fuera” del contexto y no interviene ni se relaciona con el objeto de observación. Un ejemplo de este rol podría ser el caso del investigador que se dispone a realizar un número determinado de grabaciones en video-cámara sobre la actuación docente de un profesor de Educación Física, y en concreto, en la asignatura Educación Física y su didáctica I de la titulación de maestro especialista. En Educación Física. El investigador se situaría en una zona del aula y procedería a las grabaciones, sin necesidad alguna, ni de intervenir en el discurrir de las sesiones.

En último lugar y según Rodríguez *et al.* (1996)⁴ podemos identificar cuatro sistemas de observación:

⁴ En el capítulo VIII de Rodríguez, Gil & García (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, los autores ofrecen una descripción detallada de cada uno de los sistemas de observación referenciados.

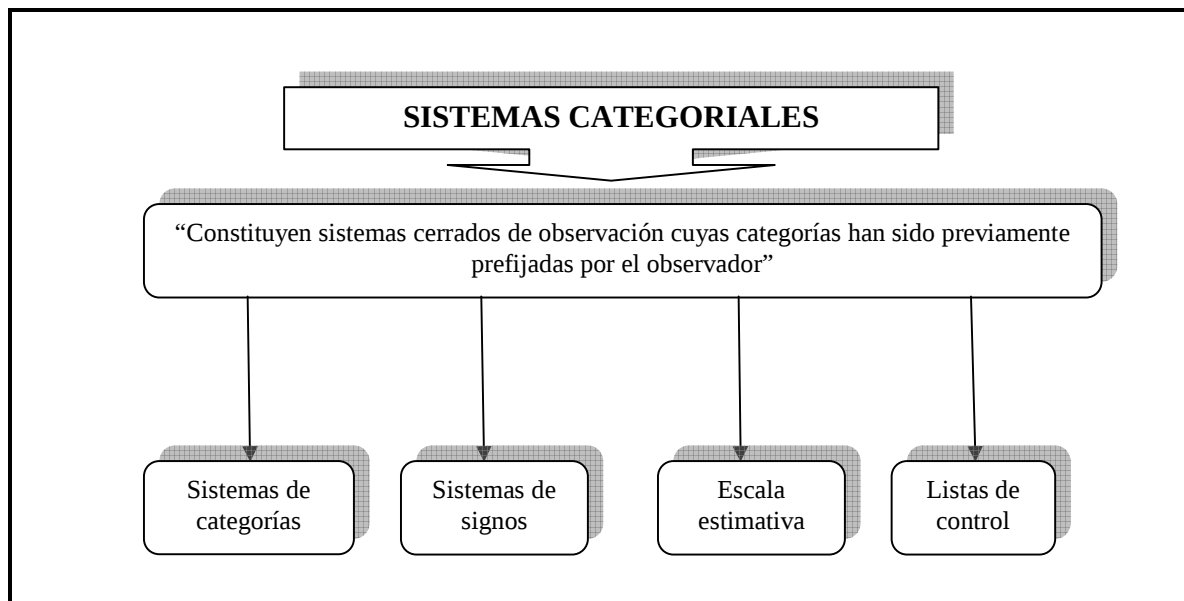


Figura 3. Tipos de sistemas categoriales (elaborado a partir de Rodríguez et al. (1996))

- ✓ **Sistemas categoriales:** Constituyen sistemas cerrados desde los cuales se realiza la observación y cuyas categorías han sido previamente prefijadas por el observador. Entre ellas se incluyen: sistemas de categorías, listas de control, sistemas de signos y la escala estimativa. Deben definirse: con precisión y claridad, deben ser excluyentes, con carácter exhaustivo, esto es, que ningún caso quede sin poder ser asignado a ninguna categoría.

Un ejemplo de la utilización de este instrumento de observación, puede ser el que utilizamos para conocer las rutinas de aula que un grupo de profesores de Educación Física participantes en el proyecto de Investigación Colaborativa (Blasco, 2002) utilizaban en sus clases, que con el nombre de *La vida del aula*, explicamos a continuación.

LA VIDA DEL AULA

Para conocer las conductas rutinarias que los maestros llevan a cabo en el desarrollo de la sesión de Educación Física, propusimos a los nueve maestros participantes en la investigación, la posibilidad de realizar una grabación de su actuación docente, en el día y la hora que les pareciera oportuno para, con posterioridad, realizar la oportuna visualización, observación y análisis en grupo, de cuyas sesiones la investigadora elaboraría el documento final en el que reflejaran los temas recurrentes objeto de análisis. Una vez obtenido la aquiescencia de los participantes, procedimos a la grabación de las sesiones que tuvieron lugar durante el día 17 de diciembre de 1999, en los centros ubicados en la ciudad de Alicante, y durante la primera y segunda semana de febrero de 2000 en los centros de Santa Pola. Con posterioridad, y durante la visualización de las sesiones en grupo, no se realizó a los participantes orientación alguna acerca del objeto de la observación, con la

intención de comprobar por parte de la investigadora qué temas merecían mayor atención para los participantes. Por el contrario, la investigadora, consideró oportuno centrar su observación en algunos aspectos determinados de la práctica educativa de los maestros. Para ello, focalizamos nuestra atención en las siguientes cuestiones, ¿Qué vamos a observar? ¿Cómo vamos a realizar la observación? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Para qué? Estos elementos son los que dan sentido a la observación, y convierten una observación no formal en observación formal o sistemática.

A continuación, daremos respuesta a las cuestiones que orientaron la observación de las grabaciones de la actuación de los profesores:

- ❑ Problema de observación ¿qué vamos a observar?: La actuación de los docentes participantes en la investigación en una situación real de clase que fue grabada en vídeo.
- ❑ ¿Quién es el observado?: Los ocho maestros participantes en la investigación.
- ❑ ¿Cómo se observa?: A través de la grabación en vídeo por parte de la investigadora de una sesión de clase y su posterior visualización.
- ❑ ¿Cuándo se observa?: La grabación se realizó durante la implementación de la primera fase de aplicación del plan de trabajo. Todas ellas se realizaron secuencialmente, durante el mes de diciembre de 1999, y las dos primeras semanas de febrero de 2000. Con posterioridad, la investigadora fue visualizando cada una de las grabaciones y realizando el consiguiente análisis.
- ❑ ¿Qué observaciones se registran?: Las actuaciones docentes llevadas a cabo por cada uno de los participantes. Estas observaciones fueron realizadas por la investigadora, y centraron la atención en categorías de análisis referidas a dos aspectos:

➤ El modelo de organización de la sesión.

En la literatura especializada dedicada a la didáctica de la Educación Física, son muchos los autores que han publicado estudios acerca de la estructuración de la sesión o clase de Educación Física. Generalmente, se admite que cada sesión consta de varias fases, partes o momentos. Con la misma intencionalidad, pero desde una terminología singular, Mosston & Ashworth (1993) hablan de *preimpacto*, *impacto* y *postimpacto*. Recientemente Galera (2001, p. 185), clasifica estos momentos en:

- Fase 1: animación, calentamiento, encuadro inicial o puesta en acción.
- Fase 2: parte principal o de desarrollo.
- Fase 3: de vuelta a la calma o de puesta en común.

En función de estos planteamientos con los que concurrimos, nuestra observación se concretó en analizar desde una óptica general, las actuaciones de los maestros en cada una de las fases mencionadas, es decir, fase inicial, fase central y fase final comparándolas con los modelos que diseñamos en el proyecto RUTINAS, diversificado en tres modelos de actuación

- Modelo formalizado
- Modelo flexible

- Modelo colaborativo

- La actuación y participación tanto del profesor como del alumno en el desarrollo del proceso de la sesión, focalizando la atención en:
 - La preferencia hacia las actividades individuales o colaborativas en las sesiones, en función de su mayor o menor presencia.
 - La mayor o menor participación del alumno en la construcción y propuesta de actividades.
 - La preferencia hacia la mayor o menor participación del alumno en el *feedback*.

¿Cómo se analizarán los datos procedentes de la observación? Para su análisis elaboramos un sistema de signos combinado con escala estimativa, en la cual se recogieron a juicio del observador, la presencia de las subcategorías que aparecen en el cuadro 4.

CATEGORÍAS	VALORACIÓN				CATEGORÍAS
	1	2	3	4	
CATEGORÍA 1.					CATEGORÍA 1.
1.1. Modelo Formalizado					1.1. Menos Formalizado
1.2. Modelo Flexible					1.2. Modelo Flexible
1.3. Modelo Colaborativo					1.3. Modelo Colaborativo
CATEGORIA 2.					CATEGORÍA 2.
2.1. Recepción y ejecución de actividades					Actividades contextuales y auténticas
2.2. Directivo					2.2. Reflexión y metacognición
2.3. <i>Feedback</i> directive					2.3. <i>Feedback</i> colaborativo

Cuadro 3. Sistema de signos con escala estimativa (Blasco, 2002)

Las categorías son sistemas de observación cerrados elaborados por los investigadores que incluyen aspectos singulares del problema a observar, y que se justifica o fundamentan en base a una teoría. La valoración de los resultados se realizó a través de una escala de valoración, que oscila desde el 1 al 4, en la que situamos, a nuestro modo de ver, cada una de las actuaciones observadas en los profesores, procediéndose con posterioridad al pertinente análisis de los resultados.

Las categorías que diseñamos para analizar la actuación de los profesores quedaron definidas de esta forma:

CATEGORÍA 1. El modelo de organización de la sesión quedó organizado en tres modelos de actuación:

- 1.1 Modelo formalizado. Las intervenciones didácticas representativas de esta categoría, son aquellas en las que el profesor dirige las pautas de actuación a desarrollar, en cuanto a la organización, distribución e implementación de las tareas, siguiendo habitualmente el mismo patrón de actuación.
- 1.2 Modelo flexible. Representa la actuación del profesor en cuanto a las rutinas que utiliza para proponer la organización, distribución e implementación de las tareas, pero que, en algunos casos, difieren de unas sesiones otras y, en función del contenido, pueden modificarse e incluso permitir la intervención del alumno en algún momento determinado.
- 1.3 Modelo colaborativo. Entendemos que las actuaciones del profesor situadas en contextos colaborativos deben responder a los momentos en los que el alumno asume funciones asignadas tradicionalmente al docente y que, en este modelo, se trasladan a los alumnos, que junto con otros compañeros participan en la organización, distribución y en la propuesta e implementación de actividades, contribuyendo con ello a la consecución de un propósito común a lo largo de la sesión.

CATEGORÍA 2. La participación del alumno y/o profesor en el desarrollo del proceso educativo centrado en:

- 2.1 Actividades individuales: Quedan enmarcadas en esta categoría todas aquellas actividades prácticas que son realizadas por los alumnos de forma predominantemente individual, y aislada del resto de sus compañeros, o cuya distribución es en grupo, parejas, tríos... pero, la ejecución y consecución del propósito depende únicamente de uno mismo.
Actividades colaborativas: Aquellas en las que los alumnos unen su esfuerzo y práctica para conseguir un propósito común.
- 2.2 Recepción y ejecución: Refleja la situación educativa en la que el profesor informa y transmite al alumno la información acerca de la práctica a realizar, limitándose éste a recibir pasivamente y ejecutar la orden.
Contextuales, procesuales y auténticas: Situación educativa en la que los alumnos participan en la propuesta, aportación y solución de actividades que luego ellos mismos realizan.
- 2.3. Directivo: Proceso por el cual el profesor transmite la información al alumno, limitándose éste a la recepción pasiva y ejecución de la actividad.
Reflexión y metacognición: Proceso por el cual el alumno construye su conocimiento partiendo de sus conocimientos previos y reconstruyendo su pensamiento para de esta forma ejecutar la acción.

2.4. Feedback directivo: Proceso de *feedback* en el cual el profesor informa al alumno sobre el conocimiento de su ejecución y los resultados.

Evaluación colaborativa: Proceso de *feedback* en el cual participan los alumnos aportando información acerca del conocimiento de la ejecución y de los resultados, posibilitando la modificación y propuesta compartida de la acción.

Continuando con la descripción de los sistemas de observación nos encontramos con los:

- ✓ Sistemas descriptivos: Son sistemas de observación abiertos en los que la identificación del problema puede realizarse de un modo explícito aludiendo a conductas, acontecimientos o procesos concreto. Se incluyen en estos sistemas, la selección de muestras, las unidades de observación y el registro de lo observado.

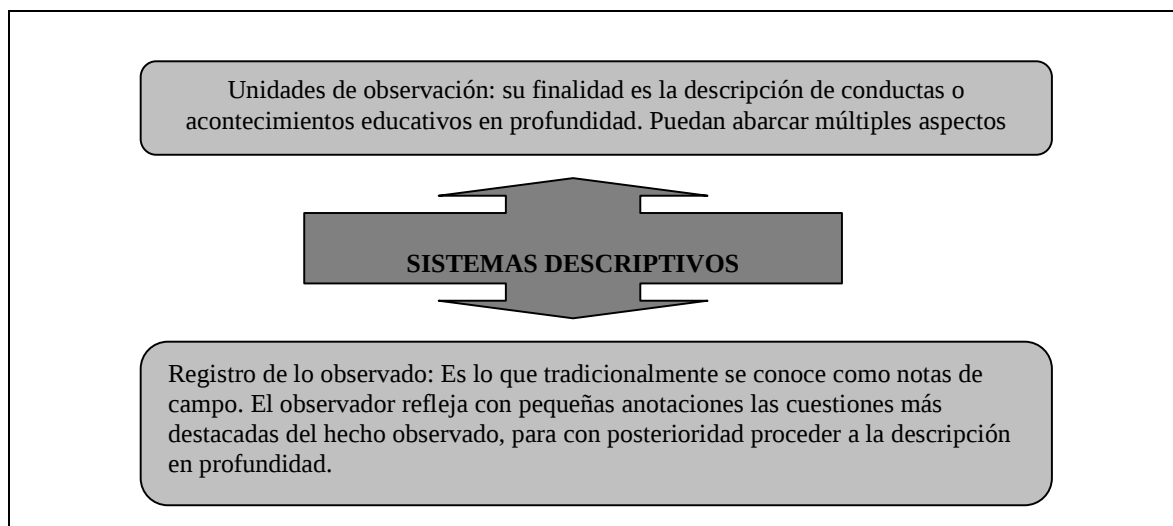


Figura 4. Sistemas descriptivos. A partir de Rodríguez et al. (1996)

- ✓ Sistemas narrativos: Permiten realizar una descripción detallada de los fenómenos a observar y explicar procesos en curso. Se plantean los objetivos, la identificación de los patrones de conducta que se den dentro de los acontecimientos observados, así como la comprensión de los mismos que más tarde podrán ser comparados con otros. El registro de los acontecimientos puede hacerse en función de: registro de incidentes críticos, registro de muestra, notas de campo y diario. Cabe, en este registro la inclusión de palabras o pensamientos textuales, en cuyo caso deberán diferenciarse claramente del comentario del observador (C.O.). Un ejemplo de cómo dejar constancia de la observación sería el siguiente:

(C.O.) Se aprecia claramente en las descripciones realizadas por los profesores, que siempre siguen el mismo modelo de actuación, si bien en algunos se aprecia un matiz que hace referencia al orden y disciplina imprescindible para poder comenzar el traslado

hasta las instalaciones donde se va a desarrollar la sesión de educación física y posterior vuelta a la clase.

“Por lo general siempre utilizo el mismo sistema. Recojo a los chavales de la clase o del patio y nos vamos al gimnasio. Dejan allí su bolsa y los encargados cogen el material”. (Rut. 001).

ó bien de esta otra forma:

[En todos los niveles espero dos o tres minutos en la puerta, sin entrar pero siendo vista por los alumnos para que se callen y recojan el material de la clase anterior. Les saludo siempre con buenas días o buenas tardes, y curioso, pero se sorprenden por los modales]. (Rut2. 002)

- ✓ Sistemas tecnológicos: Son sistemas abiertos y que se adaptan con facilidad a los sistemas de observación. Los datos quedan grabados permanentemente y se puede acudir a ellos en cualquier momento que se necesiten. Las video-cámaras, las grabadoras de audio, o los circuitos cerrados de televisión, son un ejemplo de estos instrumentos.

Las diferencias que Stake (1998) confiere al uso de la observación y al papel del investigador cualitativo en el estudio de casos son: que éste registra los acontecimientos para ofrecer una descripción pormenorizada e incuestionable para posteriores análisis e informe final. Por el contrario, el investigador cuantitativo en estudio de caso, se mantiene cerrado en las categorías o acontecimientos, teniendo en cuenta los antecedentes que pueden influir en el análisis posterior, pero sin perder de vista el recuento. Esta podría ser la forma más clara de cómo la observación puede ser considerada como un instrumento de obtención de datos

Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere la implicación del observador en los acontecimientos observados, de manera que participe en la vida social del grupo, asuma las mismas obligaciones y responsabilidades que los participantes, aceptando los éxitos y fracasos de cada día.

En fecha reciente, Garay & Hernández Mendo (2002), han realizado una revisión acerca de los antecedentes de la utilización de métodos observacionales en el marco de la Educación Física y el Deporte. En ella tienen cabida investigaciones situadas tanto las que hacen referencia a la formación del profesorado, como las que analizan situaciones estratégicas y evaluativas desde diferentes deportes, hasta las que describen las interacciones que acontecen durante el tiempo de clase, así como una relación de los instrumentos de observación utilizados en Educación Física.

1.4.1.2.1.3 Los cuestionarios

El empleo de estos documentos suele estar asociado a enfoques cuantitativos. Las razones pueden situarse en que los cuestionarios, se elaboran para contrastar puntos de vista, no para explorarlos; favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no

ideográfico; su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden ser representativos de una muestra, y suelen diseñarse sin otro objetivo que represente el punto de vista del investigador. Pero en la actualidad pueden ser utilizados siguiendo unas normas de elaboración y administración de exigencias fundamentales. Para Rodríguez *et al.* (1996, p. 186), estas exigencias podrían quedar especificadas en:

- ✓ el cuestionario es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún tema de la realidad.
- ✓ se considera como una técnica más y no la única a través de la que se recogen datos en investigación cualitativa.
- ✓ para su elaboración se toma como punto de partida esquemas de referencias teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación al contexto del que son parte
- ✓ el análisis de los datos permite que la información se comparta por los participantes en la investigación.
- ✓ es mayoritariamente aceptado por los miembros del colectivo investigado y se considera una técnica útil en el acercamiento a la realidad objeto de estudio.

Los citados autores lo definen como:

“es una técnica de recogida de información que supone un interrogatorio en el que las preguntas establecidas de antemano se plantean siempre en el mismo orden y se formulan con los mismos términos. Esta técnica se realiza sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado”. (p. 186)

Existe una gran variedad de cuestionarios. Suelen tener entre cinco y veinticinco preguntas entre abiertas y cerradas. Desde esta óptica, los cuestionarios presentan una finalidad exploratoria y persiguen un sondeo de opiniones. Las preguntas deben ser formuladas con suficiente claridad para que no conlleven a engaño, y resulta conveniente realizar algunos ensayos pilotos con el fin de comprobar la adecuación de las mismas. Según Fox (1987) podemos diferenciar dos tipos de cuestionarios: unos estructurados y otros no estructurados. Los primeros pretenden una búsqueda descriptiva común, mientras que los segundos deben ofrecer al encuestado una gama continua en la que se buscará la respuesta. Para evitar situaciones en las que se fuerza al encuestado hacia una elección entre dos extremos, pueden ofrecerse opciones que oscilen entre ambos extremo. Entre los aspectos a considerar para el redactado del cuestionario, es necesario considerar: el marco conceptual y experiencia de partida; el tipo de preguntas: abiertas, de elección múltiple y cerradas; y el estilo o modo de redacción y número de ellas.

Para Alaminos (1998), la redacción y estructuración de las preguntas de un cuestionario no es tarea fácil, porque de la adecuada y correcta formulación y ordenación de las mismas, depende la obtención de la información que deseamos y que respetemos la objetividad del entrevistado. Por ello realiza una serie de recomendaciones para el diseño de los cuestionarios que se resumen en:

- Diseño del cuestionario: Tener claro el objetivo de la investigación favorece que las preguntas aporten información relevante para el estudio.

- Estructura: Construir una lista temática sobre la cual se elaborarán las preguntas. En la ordenación de las preguntas tendremos que seguir un orden lógico. En primer lugar, y siguiendo las indicaciones de Alaminos (1998), se encuentra la necesidad de motivar al entrevistado hacia la participación. Para ello es recomendable comenzar con cuestiones fáciles y poco comprometidas, dejando las conflictivas para cuando el cuestionario esté más avanzado. La secuenciación de las preguntas es importante, ya que estas deben tener sentido para el entrevistado. Tanto las cuestiones que pueden ser no contestadas, porque el entrevistado se encuentre “cansado o aburrido”, así como las que puedan contestarse con SI/NO, es conveniente situarlas al final, de este modo la pérdida de información será menor. Es decir, las cuestiones menos relevantes deben encontrarse al final del cuestionario.
- Redacción de las preguntas: El precitado autor, recomienda seguir una serie de indicaciones en el redactado de las preguntas (Alaminos, 1998, p.185) que podríamos resumir en: cada pregunta debe afectar a un solo tema; el vocabulario utilizado será adecuada e inteligible al entrevistado; las preguntas deben ser excluyentes para evitar que aparezcan respuestas duplicadas;
- Preguntas abiertas o cerradas⁵: Una de las cuestiones más importantes en la redacción de las preguntas de un cuestionario, es la elección entre preguntas abiertas o cerradas. Resumiendo las orientaciones de Alaminos (1998) podríamos decir que, en primer lugar, las necesidades de la investigación determinarán la elección de un tipo de preguntas u otro. Así, cuando el objetivo está claro y queremos conocer claramente la opinión del entrevistado es recomendable utilizar preguntas cerradas. En cambio, cuando lo que pretendemos conocer es como ha llegado el entrevistado a formarse una opinión, nos inclinaremos por las preguntas abiertas. De la misma forma la pregunta abierta ofrece mayor información y da la posibilidad al entrevistador de realizar aclaraciones sobre la pregunta que ha realizado.
- El pretest: Antes de aplicar un cuestionario es necesario realizar una prueba con una población de sujetos de características similares a los que más tarde serán los destinatarios de la misma. Estos sujetos pueden ofrecer información sobre posibles problemas que hayan tenido al contestar el mismo.

A continuación ofrecemos un ejemplo de cuestionario estructurado elaborado por Blasco (2002) con el que pretendíamos conocer el modelo de profesor con el que se identificaban los profesores participantes en un proyecto de Investigación Colaborativa.

CUESTIONARIO ESTRUCTURADO. BLASCO (2002)

1. ¿Con qué actitudes como profesor te identificas?

- ☐ El profesor describe los objetivos al inicio de la sesión detalladamente.
- ☐ El profesor comienza el calentamiento sin ningún preámbulo.

⁵ Alaminos (1998, pp.184-191) ofrece interesantes orientaciones para el redactado de las preguntas de un cuestionario, ventajas e inconvenientes.

- ☐ El profesor se interesa por conocer la información que poseen los alumnos/as acerca de la actividad, antes de comenzar a trabajarla.
- ☐ El profesor después de haber proporcionado algún tipo de explicación a los niños, les plantea preguntas con la finalidad de asegurar y comprobar la comprensión de las informaciones dadas.

2. En la descripción de las actividades, habitualmente:

- ☐ ¿Explicas detalladamente el tipo de actividad que se pretende?
- ☐ ¿Relacionas la actividad a realizar con otras actividades realizadas anteriormente?
- ☐ ¿Relacionas la actividad a realizar con el contenido global de la sesión?
- ☐ Favoreces en el alumno/a la búsqueda de la información y ayudarle a descubrirla.

3. En la ejecución de las actividades, pretendes que el alumno/a:

- ☐ Ajuste su ejecución a lo que ha pedido el profesor.
- ☐ Pueda modificar la actividad que se les ha propuesto.
- ☐ El alumno/a explora y busca nuevas formas de movimiento.
- ☐ El alumno/a participa activa y creativa en la tarea motriz.

4. Con las actividades que seleccionas para desarrollar en clase, pretendes que:

- ☐ Contribuyan a que el/a alumno/a desempeñe un papel activo en situaciones de aprendizaje.
- ☐ Permitan al alumno la optatividad entre distintas posibilidades.
- ☐ Impliquen la utilización de aprendizajes anteriores.
- ☐ Conecten con los propósitos (intereses, intenciones, expectativas) de los alumnos.
- ☐ Se adapten a los objetivos de la asignatura.
- ☐ Favorezcan no solo la adquisición de conocimiento sino también el desarrollo de habilidades.
- ☐ Favorezcan en alumno/a la capacidad de “aprender a aprender”.

5. Con relación a las preguntas que plantea el alumno:

- ☐ El profesor no responde
- ☐ El profesor pospone la respuesta a la finalización de la tarea.
- ☐ El profesor recurre a otros alumnos/as para que respondan, expliquen o demuestren.
- ☐ El profesor responde, explica o demuestra directamente.

6. Con relación a los errores que cometen los alumnos:

- ☐ El profesor no corrige el error
- ☐ El profesor no dice directamente la forma correcta, recurre a otros alumnos para que rectifiquen o expliquen.
- ☐ El profesor señala al alumno la presencia de errores, pero no indica la forma correcta.

- ☐ El profesor intenta que el mismo alumno puede rectificar haciéndole fijarse en diversos aspectos de tarea.
- ☐ El profesor dice directamente la forma correcta.

1.4.1.2.1.4 La entrevista

La entrevista y los grupos de discusión, constituyen una forma privilegiada para captar el sentido de las opiniones y vivencias personales expresadas por los participantes acerca de los acontecimientos o fenómenos que se están investigando. Elliott (1993) es de la opinión de que en las entrevistas, los participantes no se muestran, en un principio, de forma “auténtica”, por la posición de autoridad que ocupa el entrevistador. Para superar esta situación el autor propone la ayuda de un entrevistador externo que realice estas funciones y grabe la entrevista en una cinta de audio, de forma que el investigador pueda posteriormente escucharla y luego dialogar con los entrevistados acerca de la misma, y si detecta una actitud favorable y abierta en los mismos, ya no sería necesaria la ayuda del entrevistador externo. Stake (1998) recomienda que el entrevistador elabore una lista de preguntas cortas orientadas a los temas de investigación, evitando las respuestas de *sí* o *no*, pues de lo que se trata, es de conseguir una descripción lo más profunda posible de los acontecimientos o episodios que se investigan. Recomienda, además, el ensayo de las preguntas que van a constituir la entrevista con otras personas.

Entre la literatura consultada (Elliott, 1993; González *et al.*, 1995; Rodríguez *et al.*, 1995; Stake, 1998) la clasificación que realizan los autores respecto a los tipos de entrevistas diferencia las siguientes:

- Elliott (1993): Estructuradas, semiestructuradas, y no estructuradas.
- González *et al.*, (1995): Estructuradas, cerradas y directivas; y las no estructuradas, cualitativas o abiertas.
- Rodríguez *et al.*, (1996): Estructuradas, no estructuradas o en profundidad, entrevistas en grupos...
- Stake (1998): Estructuradas y no estructuradas.

En las entrevistas estructuradas, el entrevistador diseña las preguntas con antelación, y se basan en el intercambio de preguntas y respuestas. Mientras que las semiestructuradas, el entrevistador plantea las cuestiones de antemano pero debe dar la oportunidad a que el entrevistado presente sus temas o cuestiones. En cuanto a las entrevistas no estructuradas, éstas se desarrollan siguiendo el modelo de una conversación entre iguales.

En concurrencia con González *et al.*, (1996), entendemos que las entrevistas cualitativas o no estructuradas, pretenden captar el sentido de las actitudes y opiniones de los entrevistados a través de sus análisis e interpretaciones. Asimismo, los autores recomiendan para la redacción de las preguntas que constituyen la entrevista, utilizar un lenguaje común con el entrevistado, siendo este último, en caso necesario, el que debe acercarse al lenguaje del primero; las preguntas deben ser neutrales y dar pie ni sugerir posibles respuestas y por último, evitar las preguntas impertinentes. Blasco (2002) utilizó la siguiente entrevista no estructurada para conocer la opinión de los maestros especialistas en Educación Física que participaron en un proyecto de Investigación Colaborativa.

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

1. ¿Qué opinión os merece que profesores de universidad investiguen acerca de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que ocurren en los centros?
2. ¿Cual sería tu disposición realizar colaboraciones-investigaciones con las Facultades de Educación que fueran más allá del *Practicum*?, ¿por qué no lo hacéis?
3. Hablando del *Practicum* ¿conocéis el plan de trabajo? ¿Qué opinión os merece? ¿Qué modificarías y por qué?

Cuadro 4. Ejemplo de entrevista no estructurada (Blasco, 2002).

1.4.1.2.1.5 Los grupos de discusión

Es una técnica empleada por los investigadores cualitativos y que trabaja con la palabra. Canales & Peinado (1995) sitúan su formulación teórica y metodológica en el contexto español, en los trabajos de Jesús Ibáñez, Ángel de Lucas, Alfonso Ortí y Francisco Peña. En líneas generales, los grupos de discusión pueden entenderse como la reunión de un grupo pequeño de personas, en el que hablan de sus experiencias, vivencias y opiniones respecto al tema propuesto por el investigador que actúa como conductor de la reunión. En opinión de González *et al.*, (1995), está especialmente indicado para analizar las actitudes y las ideas colectivas respecto a la cuestión a investigar.

Para almacenar todas estas informaciones puede utilizarse una grabadora. Con posterioridad los datos deben ser sometidos a un proceso de interpretación y análisis a través de diferentes instrumentos de interpretación de datos. En nuestra investigación, nos hemos inclinado por hacer uso de un soporte informático como es el programa de análisis de datos cualitativos AQUAD Five (Huber, 2001).

1.4.1.3 Fase analítica

Como hemos expresado en el apartado anterior, la obtención de datos, y por tanto, la información necesaria para nuestra investigación, en la metodología cualitativa, suele provenir de diferentes documentos. Del mismo modo, los formatos que se utilizan para almacenar dicha información, pueden ser también diferentes siendo los textos (documentos personales, historias de vida, cartas...), las grabaciones de audio y video, que suelen transcribirse a texto, los más habituales en la investigación educativa. Es decir, que son textos los materiales que tenemos que someter al proceso de análisis lo que resulta, sin

lugar a dudas, un “trabajo artesanal” debido a la cantidad de información que debemos manejar, como así lo han definido algunos autores. Por esta razón, el proceso de análisis e interpretación de datos en las investigaciones realizadas a través una metodología cualitativa, no se caracterizan por disponer de un diseño común. Si bien, parece asumido por diferentes autores (Rodríguez *et al.*, 1996, a partir de un esquema de Miles & Huberman, 1994) que esta fase puede integrar las siguientes estrategias: reducción de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones. Estas tareas no constituyen un proceso lineal de análisis en el que las acciones se suceden unas a otras como compartimentos estancos, sino que a veces, pueden darse de manera simultánea a lo largo del proceso.

Para Latorre *et al.* (1998, p. 213), esta fase constituye un:

“proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar explicaciones de un fenómeno de singular interés”.

Strauss & Corbin (1990, citado por Latorre *et al.* 1998), señalan tres enfoques en la interpretación de datos:

- El primero consiste en presentar la información sin analizarla.
- El segundo describir la situación y reconstruir la realidad, lo cual requiere una interpretación de datos, y es denominado por algunos autores como *interpretativo-descriptivo*.
- Y el tercero requiere un nivel mayor de interpretación y el desarrollo de una teoría que sustente el fenómeno.

Por otro lado, este mismo proceso puede realizarse de forma manual o a través de un programa informático, opciones que vamos a pasar a explicar a continuación. Parece recomendable, siguiendo las últimas investigaciones en estudios cualitativos Villar Angulo *et al.*, (2001), Martínez Ruiz & Sauleda (2002) y Blasco (2002) hacer uso de alguna técnica de gestión de datos informatizada. En el primero de los casos utilizaron el programa *Hyperresearch* (1991-1994), mientras que los restantes se decantaron por el *AQUAD Five* (Huber, 2001).

Sea cual fuere el sistema utilizado para proceder al análisis de los datos -manual o informatizado- existen actividades comunes a ambos procedimientos, como es la lectura de los documentos, la elaboración de categorías, la segmentación de los textos y la codificación. De modo que, a continuación, procedemos a especificar en que consisten las estrategias anteriormente mencionadas ilustrándolas con un ejemplo práctico. Para ello utilizaremos una narrativa que nosotros denominamos *Informe de Pensamiento Reflexivo* (Blasco, 2002). Este documento fue solicitado a los participantes en el Proyecto de Investigación Colaborativa que realizamos en 2002, y al que ya hemos hecho referencia a lo largo de este trabajo.

Un paso previo a la ejecución de estas tareas es, en el caso de los documentos escritos, la lectura detenida de los mismos. Con ello el investigador pueda hacerse una idea del contenido de los mismos e identificar los temas que se tratan.

1.4.1.3.1 Reducción de datos:

En esta fase se procede a la disminución de la información a través de tres subtaréas: la separación de unidades atendiendo a una serie de criterios, de los cuales el más común es el temático; identificación y clasificación de las unidades, o lo que es lo mismo, la clasificación conceptual de unidades que son cubiertas por el mismo tópico, y la correspondiente codificación que es la acción de asignar a cada unidad un indicativo, en ocasiones, como veremos más adelante, un número; y por último, síntesis y agrupamiento que consiste en la agrupación física de las unidades que forman parte de una misma categoría.

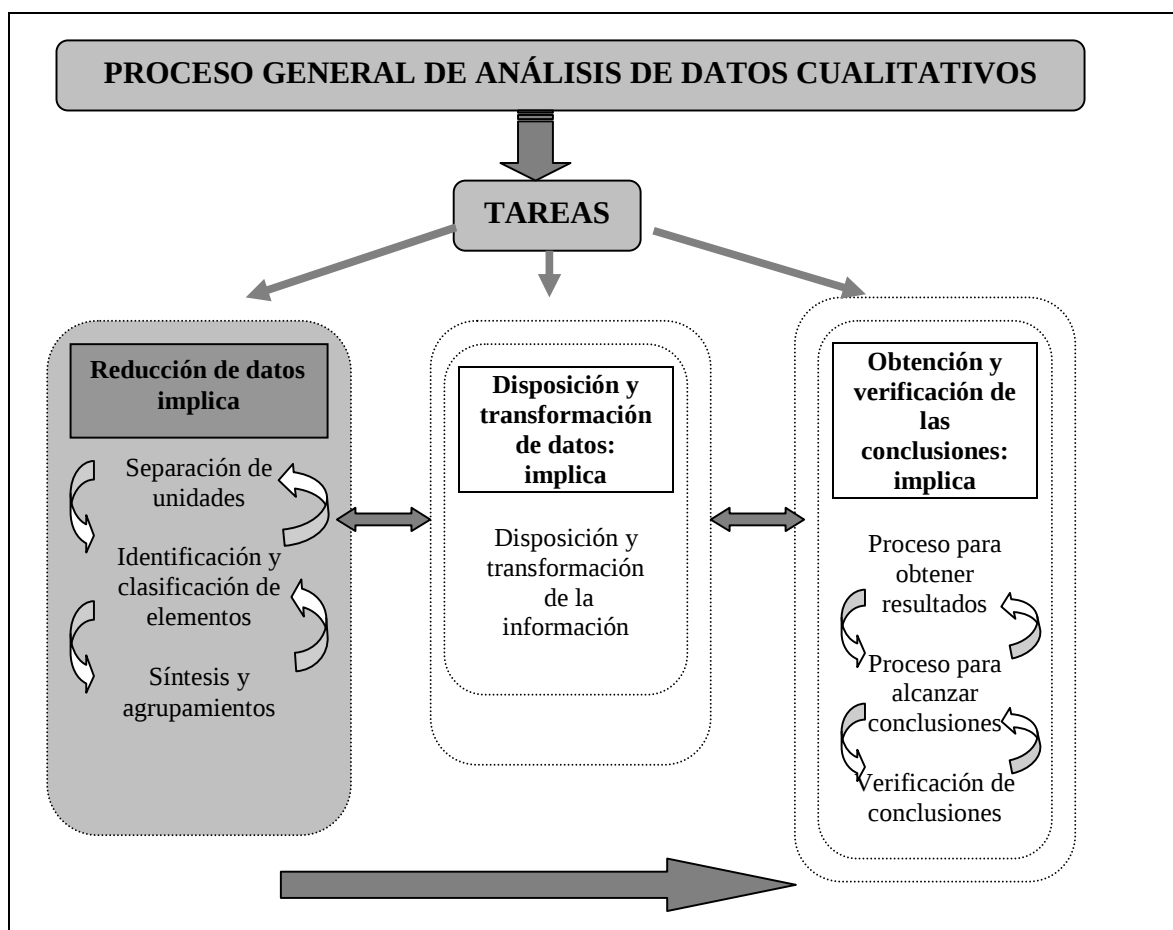


Figura 5. Procedimiento de análisis de datos a partir de Rodríguez et al. (1996). Reducción de datos

Separación de unidades ó *segmentación* del texto consiste en la parcelación de los textos en unidades de contenidos que puede realizarse atendiendo a palabras, frases, párrafos o temas. En nuestro caso hemos seleccionado los temas como unidad de contenido. De manera que el tema está compuesto por un fragmento de texto cuyas

dimensiones pueden variar de un participante a otro. Es decir, que los fragmentos de texto pueden no tener una misma longitud, y están en función de la abundancia narrativa del participante.

INFORME DE PENSAMIENTO REFLEXIVO (Alum.08), Blasco (2002)	
TEXTO MOTIVO DE ANÁLISIS	TEXTO FRAGMENTADO
<i>“Desde el primer día las relaciones han sido muy buenas, me dio mucha confianza y seguridad. Con las dudas o tenía ningún problema, se me han solucionado enseguida. Coincido con Cristina al decir que ha sido muy positivo también el coincidir las horas de comedor, porque hemos comentado situaciones que de otra forma no hubieran podido ser. El proyecto ha sido muy bueno, me considero una persona afortunada por haber estado aquí. Muchos de nuestros compañeros han estado solos. Ellos no han tenido la posibilidad de las reuniones semanales, y no han tenido las reuniones de los martes, que puedes hablar y que aunque estén los seminarios, parece que hay mucha distancia entre la universidad y la escuela. Creo que debería haber una relación mucho más íntima, porque parece que la universidad es la teoría y la escuela es la práctica.” (Alumno.09)</i>	<i>“[Desde el primer día las relaciones han sido muy buenas, me dio mucha confianza y seguridad. Con las dudas o tenía ningún problema, se me han solucionado enseguida]. VIVEN AFECT.</i> <i>[Coincido con Cristina al decir que ha sido muy positivo también el coincidir las horas de comedor, porque hemos comentado situaciones que de otra forma no hubieran podido ser.] SATISF POST.</i> <i>[El proyecto ha sido muy bueno, me considero una persona afortunada por haber estado aquí. Muchos de nuestros compañeros han estado solos. Ellos no han tenido la posibilidad de las reuniones semanales, y no han tenido las reuniones de los martes, que puedes hablar] VALOR. PLAN</i> <i>[y que aunque estén los seminarios, parece que hay mucha distancia entre la universidad y la escuela. Creo que debería haber una relación mucho más íntima, porque parece que la universidad es la teoría y la escuela es la práctica.] CONEX. Tª/PRACT.”</i>

Cuadro 5. Ejemplo de separación de unidades y asignación de categorías (según Rodríguez et. al., 1996).

A medida que transcurre el proceso de lectura de los textos y separación ó fragmentación del mismo, surgen, a través de un procedimiento inductivo, las *categorías* o temas de análisis. De esta forma, existe un solapamiento entre ambas subáreas, siendo recomendable que a la vez que realizamos la lectura, asignemos al mismo tiempo una categoría a cada fragmento de texto. Durante el proceso de elaboración ó construcción del listado y la asignación de categorías, pueden surgir otras nuevas como consecuencia del progreso de análisis, lo que implicaría necesariamente la redefinición de algunas de las ya existentes, e incluso la incorporación de nuevas categorías, lo que supondría la ampliación del listado inicial, lo cual es perfectamente posible.

Las unidades temáticas o categorías que hemos identificado en el texto anterior han sido: VIVENCIAS AFECTIVAS, SATISFACCIONES POSITIVAS; VALORACIÓN DEL PLAN Y CONEXIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA. Ahora deberíamos definir cada una de estas categorías a las que añadiríamos voces textuales de los participantes; asignaríamos un *número*, que sería el *código*, por ejemplo: 2.3 *Aprender en colaboración*, y agruparíamos todas las unidades que se refieren a una misma categoría. Ambas subáreas se corresponden con las denominadas en el cuadro 7: identificación y clasificación de elementos, y síntesis y agrupamientos.

Como ejemplo puede servirnos la lista de categorías que resultó de la lectura de los documentos *Informe de Pensamiento Reflexivo* de los alumnos participantes en la investigación que hemos mencionado. Como podemos observar, en mayúsculas, aparecen la categoría genérica y su código correspondiente, y en cada una de ellas se agrupan otras subcategorías con sus correspondientes códigos a las que habitualmente se les denomina simplemente *códigos*.

LISTADO DE CATEGORÍAS EMERGENTES DEL PROYECTO: INFORME DE PENSAMIENTO REFLEXIVO

1. RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE PARTICIPANTES

¿Cómo han sido las relaciones entre tutor y alumno?

- 1.1 Motivación derivada de la colaboración
- 1.2 Implicación y compromiso
- 1.3 Satisfacción y vivencia afectiva.

2 VALORACIÓN ACERCA DEL PLAN DE TRABAJO

¿Qué opinión os ha merecido esta forma de trabajar las prácticas?

- 2.1 Reflexión sobre la práctica
- 2.2 Conectar teoría/práctica
- 2.3 Aprender colaborativamente

3 CAMBIO DE PENSAMIENTO TRAS LA EXPERIENCIA

¿Se ha producido algún cambio de pensamiento en después de esta experiencia?

3.1 Sobre el *Practicum*.

- 3.1.1 Mayor duración
- 3.1.2 Mejor distribución

3.2. Sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje

4 OTRAS REFLEXIONES

¿Queréis hacer alguna otra reflexión?

4.1 Acerca del actual Plan de estudios

- 4.1.1 Escasa relación teoría/práctica
- 4.1.2 Especialización/generalización

Otro sistema para proceder al análisis de datos es la utilización de un programa informático. Nosotros hemos utilizado en algunas de nuestras investigaciones, el programa de análisis informático *AQUAD Five* (Huber, 2001) por las razones que explicamos a continuación.

1.4.1.3.1.1 Software e investigación cualitativa: justificación de la elección del programa AQUAD Five.

Las posibilidades que ofrecen los ordenadores para el almacenamiento, manejo y transferencia de información numérica, verbal o visual, y su rapidez en la realización de cálculos, cálculos o tareas de búsqueda y organización, los han situado en un lugar de privilegio en los campos científicos y profesionales, entre los que se incluye a la investigación cualitativa. El análisis de datos asistido por ordenador requiere la disponibilidad de un *software* específico, diseñado para dar respuesta a las necesidades del investigador cualitativo. El *software*, cualitativo puede ir desde simples procesadores de texto, paquetes de búsqueda y sistemas de tratamiento de datos, hasta software especial como paquetes de codificación y recuperación, los sistemas de construcción de teorías en base al establecimiento de reglas y los sistemas de base lógica como *AQUAD Five*. La aparición de programas situados en los enfoques cualitativos comienza en los años Ochenta (Rodríguez *et al.*, 1996). Estos autores presentan una síntesis de la evolución que han sufrido estos programas desde sus inicios hasta la actualidad y nos remiten al número extraordinario de la revista *Qualitative Sociology* de noviembre de 1991, donde se describe el uso de estos programas. Las mismas fuentes nos indican que los *software*, que se utilizan con mayor regularidad en la actualidad pueden ser: *AQUAD Five*; *Atlas*, *Ethno*, *HyperQual*, *HyperResearch*, *Nudist*, *Qualog*, *Qualpro*, *Texbse Alpha*, *Text Analysis Package*; *The Ethnograph*. Queremos destacar la aparición en el escenario tecnológico del programa CODEX (Hernández Mendo, Bermúdez, Anguera y Losada, 2000), que construido en Visual Basic 3.0, codifica conductas tanto motoras como verbales, y permite el intercambio de datos con programas específicos de uso en metodología observacional (SIDIS-GSEG, OBSERVE Y THEME) y otros de carácter general como hojas de cálculo y tarjetas de sonido.

Las circunstancias que encauzaron nuestra decisión fueron las siguientes:

1. Durante el periodo formativo de doctorado, tuvimos la excelente oportunidad de ser alumna del profesor Günter Huber, el cual colaboraba y colabora con el Departamento que imparte el Programa Doctorado que estábamos realizando. Lo cual nos pareció una magnífica oportunidad de acceder a la información de primera mano de la persona autora del programa. Asimismo, la directora de nuestra tesis doctoral y el profesor Huber, son asiduos colaboradores en diversos trabajos de investigación, lo cual nos permitió obtener la ayuda necesaria cuando en ocasiones surgieron problemas en el manejo del citado programa, dado el conocimiento que acerca del mismo dispone la directora.
2. Por otro lado, el tema y la naturaleza de nuestra investigación, se ajustaba inicialmente a las características que presentaba *AQUAD Five*. Es decir, teníamos previsto obtener

abundante información en formato de texto de los futuros participantes, para cuya reducción de datos (separación de unidades, identificación y clasificación de unidades y síntesis y agrupamientos) *AQUAD Five* facilitaba enormemente nuestra labor, además de otorgar el suficiente rigor científico que debía soportar a la investigación.

3. Los procesos recursivos que facilita *AQUAD Five*, nos ha permitido realizar comparaciones en sucesivos análisis a lo largo de la investigación, observando al mismo tiempo el progreso de la misma.
4. Por otro lado, y en adición a lo anterior, disponíamos un de modelo de ordenador y sistema operativo que cumplía las necesidades demandadas por *AQUAD Five*, lo que hizo que finalmente nos inclináramos a la utilización de este programa de análisis informático, siendo conscientes de que estas herramientas facilitan al investigador cualitativo la tarea de análisis, pero que en ningún caso, y menos por el momento, pueden sustituirle.

En consecuencia pensamos que *AQUAD Five* constituye herramienta capaz de dar respuesta consistente a las necesidades que demanda el análisis de las narrativas de los profesores.

A continuación realizaremos una breve descripción sobre la utilización del programa *AQUAD Five*.

AQUAD Five es un programa para generar teorías sobre la base de datos cualitativos con un especial énfasis en la objetividad, validez y fiabilidad. Presta especial atención a la validez interna, en el sentido de si las categorías se han utilizado consistentemente, manteniendo el rango de significado definido, y si los significados representados por las categorías específicas corresponden al contenido de los pasajes de los textos que los contiene.

El primer procedimiento para el uso de *AQUAD Five*, consiste en la transformación o conversión de los archivos de cualquier procesador de datos en archivos ASCII. En cada archivo introducimos los datos o textos provenientes de un participante o caso. Por ejemplo, si tenemos nueve *Informes de Pensamiento Reflexivo* de alumnos, cada uno de ellos irá. Al escribir los textos en el procesador, es recomendable escribir en cada línea, hasta un máximo de 48 caracteres, dando la posibilidad de quedar espacio disponible en cada línea para la posterior asignación de los códigos. La primera línea de cada texto queda reservada para la asignación de categorías descriptivas, en caso de ser utilizadas, por ejemplo, las referidas al género, edad, nivel de experiencia, etc. La categorización de los textos se consigue interpretando los significados de una porción de texto, y asignándole un símbolo que represente el significado. Por ejemplo, a las opiniones de los profesores sobre las influencias que orientan su práctica, podemos ponerle los siguientes códigos: influencias institucionales de colegas, o experienciales. El texto se subdivide en unidades, empezando al principio y al final del trozo codificado, y pinchando con el ratón en la casilla correspondiente en los espacios en blanco. Un código puede ser asignado a varias unidades de texto. Permite, asimismo, elaborar listas de códigos, localizar palabras, y frases de los textos, frecuencias de códigos, etc.

El menú principal contiene los siguientes módulos y funciones:

- Proyecto: Selección de los diversos textos que se van a analizar conjuntamente así como su ubicación por defecto. Entendemos como proyecto un conjunto de archivos de textos que se van a analizar con un conjunto de códigos y categorías.

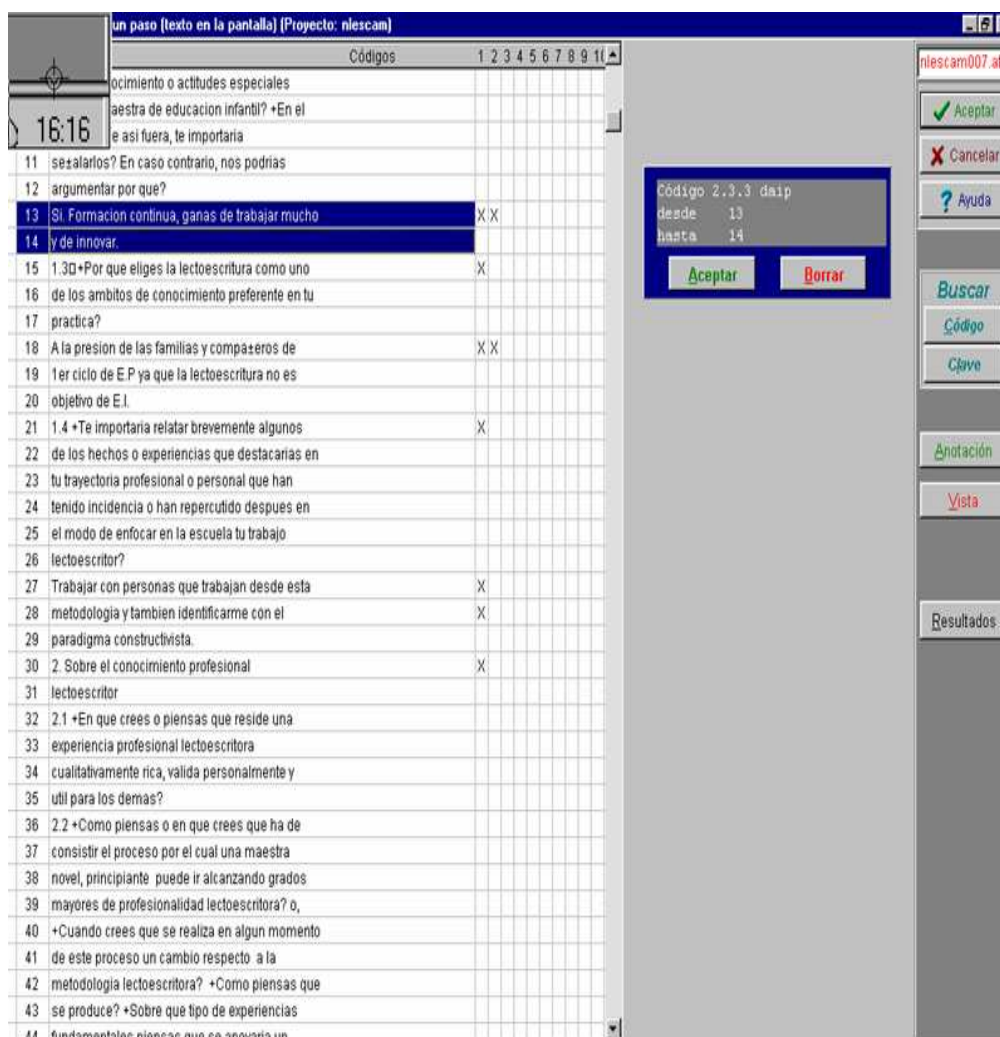


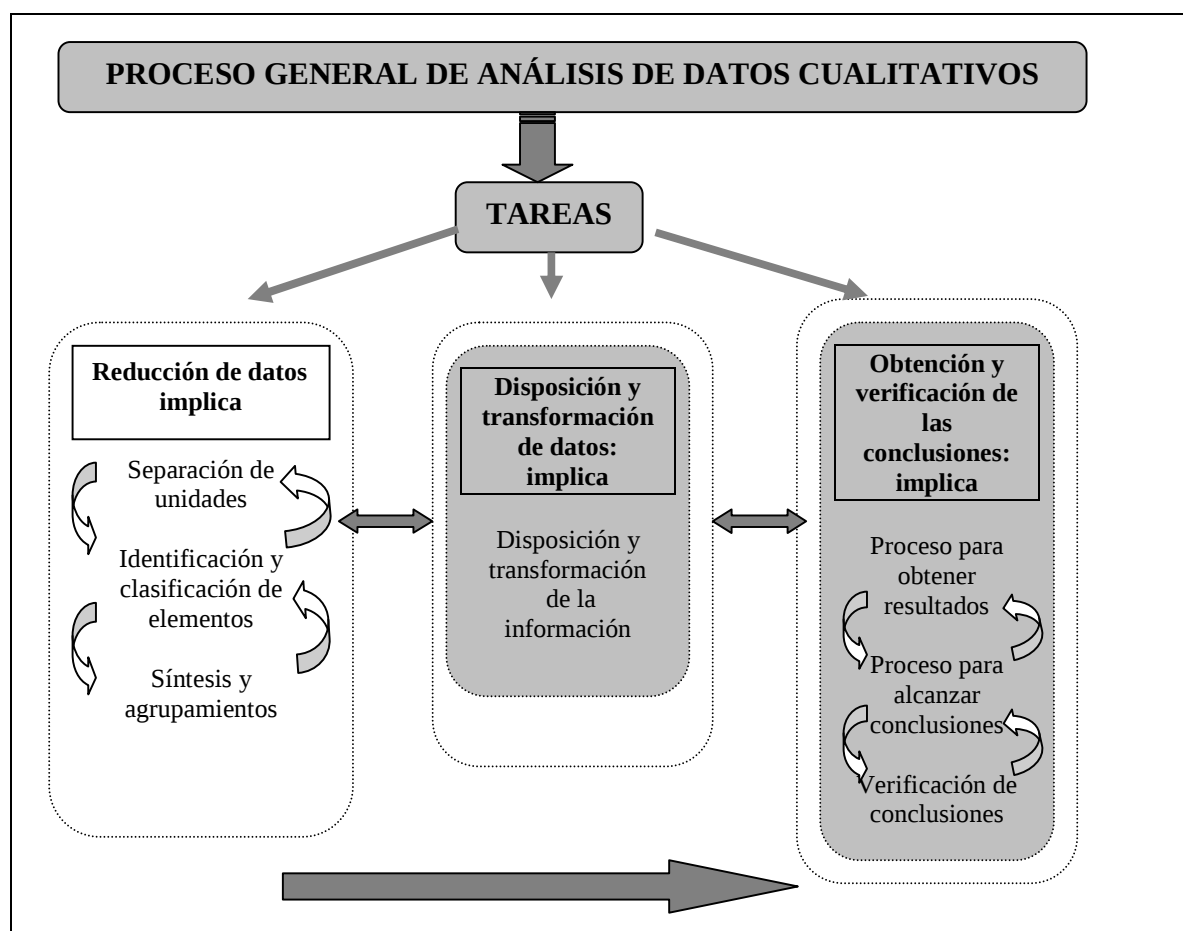
Figura 6. Aspecto que ofrece un documento analizado con el programa AQUAD Five (Huber, 2001) durante el proceso de codificación. El documento pertenece a un archivo de la tesis doctoral de Giner (2003) “Cultura profesional lectoescritora: el pensamiento del profesorado sobre el desarrollo profesional y la planificación de la enseñanza del lenguaje escrito”

Archivos: Selección de los archivos de un proyecto. Se entiende por archivo un texto o conjunto de textos a los que agrupamos en un mismo archivo bajo algún criterio que le da sentido. El texto es un conjunto de datos o informaciones al que otorgamos unidad conceptual, y pueden ser, un discurso uni o pluripersonal, una reflexión, observaciones, anotaciones de un cuaderno de campo. En nuestro caso concreto, por ejemplo los textos que hacen referencia, a las biografías de los alumnos; los informes de pensamiento reflexivo,

las observaciones de aula, etc. El documento adjunto corresponde a un texto narrativo realizado por un participante, cuyas reflexiones sirvieron de cuerpo a la tesis doctoral de Giner (2003) *“Cultura profesional lectoescritora: el pensamiento del profesorado sobre el desarrollo profesional y la planificación de la enseñanza del lenguaje escrito”*.

- Codificación: Es la acción de asignar y aplicar los códigos que previamente han sido establecidos, generalmente de forma inductiva y tras la lectura de los textos. Se entiende por código, una etiqueta o marca con la que identificamos un dato, segmento o fragmento de texto. Se pueden combinar diferentes códigos en un metacódigo más general
- Búsqueda: Hace referencia a una serie de operaciones relacionadas con la selección, recuento y aplicación de códigos, palabras y/o sufijos. Permite escribir un listado o catálogo de todos los códigos disponibles, así como el recuento de códigos.
- Tablas: Esta opción permite la elaboración y edición de tablas que crucen las ocurrencias de códigos de los segmentos en los que se encuentran o simplemente la frecuencia. Nos permite observar cuando coinciden los diferentes códigos. Se suelen colocar en columna los datos de perfil presentes en todos los casos, y en filas los códigos de interés.
- Vínculos: Se establecen vínculos entre los códigos. Crea enlaces para especificar ciertas interrelaciones significativas en los segmentos de textos, relacionando códigos y buscando donde ocurren las relaciones.
- Implicación: Compara configuraciones de códigos que aparecen en la base de datos. Se asume que uno de los códigos es el resultado de una configuración de códigos que representan potenciales causas o condiciones.
- Anotaciones: Permite introducir de forma inmediata ideas o intuiciones que surjan durante la interpretación del texto. En esta metodología de investigación, son particularmente relevantes, ya que nos permiten en un momento determinado realizar consultas y trabajar con ellas.
- Vista: Nos permite una visión de todos los archivos junto con los códigos.
- Ayuda: *AQUAD*, ofrece ayuda general sobre el sistema, además de la que nos permite al abrir una ventana determinada sobre esa opción concreta.

Hemos descrito sólo algunas de las funciones que *AGUAD Five* (Huber, 2001)⁶ puede realizar entendiendo que el potencial de este programa está todavía por desarrollar y que junto con otros de semejantes características pueden convertirse en una excelente ayuda para el investigador cualitativo, no sólo en el ámbito de la investigación educativa, sino en aquellos campos en los que la utilización de textos sea el soporte general de la información recabada.



⁶ Para disponer de información más detallada de su funciones y manejo, consultar HUBER, G., FERNÁNDEZ, G., LORENZO, O & HERRERA, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con AGUAD CINCO para Windows*. Granada: Grupo Universitario.

Figura 7. Procedimiento de análisis de datos. Disposición y transformación de datos y Obtención y verificación de las conclusiones.

1.4.1.3.2. Disposición y transformación de datos:

Se define como la fase de organizar y reunir la información de manera que nos permita diseñar las conclusiones. En algunas ocasiones, la disposición de la información conlleva un cambio en el lenguaje de la misma, y es entonces cuando hablamos de transformación de datos. Algunos autores han dedicado especial interés a estos procedimientos elaborando diferentes formas de presentar la información. Así Wainer (1992) utiliza gráficos en los cuales además de presentar los datos, se aprecian las relaciones y su estructura. Miles & Huberman (1994) diseñan matrices que pueden reunir diferentes tipos de información. Consisten en tablas de entrada distribuidas en celdas que contienen información verbal de acuerdo con los aspectos especificados en filas y columnas. Veamos un ejemplo:

CÓDIGOS	FRECUENCIAS	Nº PROFESORES
2.1 Reflexión sobre la práctica	14	5
2.2 Contrastar teoría/práctica	3	2
2.3 Aprender colaborativamente	18	7

Tabla 1. Resultados de la categoría Valoración del Plan de trabajo (Blasco, 2002)

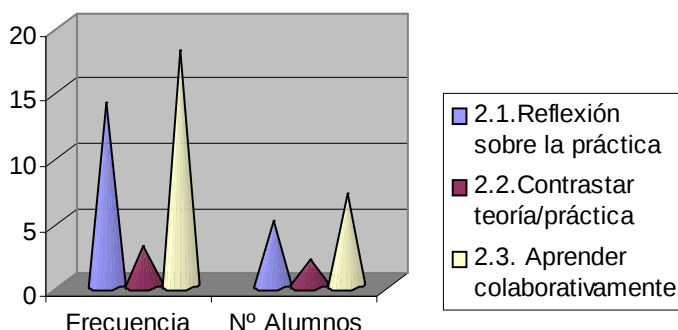


Figura 8. Resultados de la categoría Valoración del Plan de Trabajo.

1.4.1.3.3 Obtención y verificación de las conclusiones:

Para Rodríguez *et al.* (1996, p. 215)

“Las conclusiones son afirmaciones, proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema investigado”

Esta tarea incluye la interpretación y elaboración de significados, utilizando comparaciones, contrastes y triangulación. *Verificar* las conclusiones de un estudio significa comprobar el valor de la verdad de los hallazgos, es decir, comprobar su validez. Beltrán & Rodríguez (1990) proponen la fiabilidad y validez como criterios que garantizan la rigurosidad de una investigación cualitativa. Entienden la fiabilidad como el grado de consistencia y exactitud de los resultados de la investigación. Una investigación fiable, mantendrá una consistencia y una constancia en las conclusiones y los resultados. Los precitados autores consideran que la triangulación garantiza la consistencia de los datos y la coherencia o incoherencia de los procesos y resultados. Con la utilización de varios métodos, desde diversas perspectivas o diversos participantes para un mismo constructo se da rigor al análisis. Por otro lado, la validez es considerada como el grado en que una prueba valora los rasgos que se desean evaluar, y como la característica que permite extender y generalizar los resultados obtenidos. La validez interna puede obtenerse eligiendo una muestra relativamente estable, es decir, que los participantes y el contexto no varíen durante la investigación. Mientras que la validez externa se enfrenta a la representatividad de la muestra, el escenario y la relación entre el escenario, y la utilización de las estrategias de recogida de datos.

El rigor científico de la metodología cualitativa es uno de los aspectos más controvertidos y que generó, en su momento, que autores de la talla de Goetz & LeCompte (1984) realizaran un detenido estudio con la pretensión de dotar a estas investigaciones de la supuesta falta de rigor que, por parte de los defensores de las corrientes positivistas le achacaban. El resultado fue el establecimiento y justificación de la misma terminología que utilizaba la metodología cuantitativa, es decir, validez interna y externa, fiabilidad interna y externa. En este sentido Lincoln & Guba (1985), además de asumir las aseveraciones de Goetz & LeCompte al respecto, identificaron las diferencias entre los criterios científicos existentes entre los paradigmas positivistas y naturalistas.

Desde estas consideraciones, Latorre *et al.*, (1998) concluyen que:

“La metodología cualitativa establece el valor de la verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad”. (p. 216)

A partir de estas premisas, y partiendo de los criterios reguladores establecidos por los precitados autores justificamos, en el cuadro adjunto, su pertinencia con cualquier proyecto de investigación y las estrategias o procedimientos que podemos utilizar para la recogida de información.

Criterios de rigor en M. Cualitativa	Procedimientos /Estrategias
Credibilidad (Demostrar)	- Observación participante - Triangulación de investigadores. - Recogida de material de adecuación referencial.
Transferibilidad	- Muestreo teórico (iluminar los hechos).

(Descripciones de un contexto dado)	- Descripción densa del contexto. - Recogida de abundante información.
Dependencia/Consistencia (Estabilidad de la información)	- Establecer pistas de revisión. - Auditoría de dependencia. - Métodos solapados.
Confirmabilidad (Objetividad del investigador)	- Auditoría de confirmabilidad. - Descripciones de baja frecuencia (descripciones textuales). - Ejercicio de reflexión.

Cuadro 6. Criterios de rigor y estrategias utilizados en la investigación cualitativa.

1.4.1.3.3.1 La triangulación de datos

Para Elliott (1993) la triangulación más que una técnica de supervisión constituye un método para establecer algunas relaciones mutuas entre distintos tipos de pruebas, de manera que puedan contratarse y compararse. La idea central que soporta la triangulación, es la de reunir observaciones e informes de un mismo caso de estudio desde diferentes ópticas con la intención de compararlas y contrastarlas. Los informes que provienen de la triangulación deben recoger, tanto aspectos coincidentes como discordantes. Stake (1998), en concordancia con Denzin (1984), sugiere diferentes estrategias a través de las cuales se puede llevar a cabo la triangulación:

- ✚ *Triangulación de datos:* consiste en utilizar gran variedad de fuentes de datos en el estudio.
- ✚ *Triangulación del investigador:* supone la participación de otros investigadores en la observación del fenómeno objeto de estudio, con la intención de emitir un informe alternativo al del investigador.
- ✚ *Triangulación teórica:* se trata de utilizar diferentes perspectivas para interpretar un mismo conjunto de datos.
- ✚ *Triangulación metodológica:* se realiza a través de la utilización de múltiples métodos para analizar un mismo caso.

1.4.1.4 Fase de conclusiones e informe final

Entendemos por informe final el momento en que el investigador, una vez finalizado el proceso de investigación, comparte y comunica a la comunidad educativa los hallazgos de su investigación, ofreciendo la posibilidad de continuar con nuevas investigaciones a partir de los hechos o fenómenos estudiados.

A diferencia de los informes finales elaborados desde las perspectivas positivistas que siguen un patrón estandarizado, en el caso de la investigación cualitativa a pesar de incluir los propósitos de investigación, la metodología utilizada y la presentación de los resultados, en esta, la presentación de los resultados, suele ser la parte más extensa y significativa del

proyecto de investigación. Otro de los aspectos en los que difieren los informes de investigación cualitativos y cuantitativos, es la estructura del informe. En nuestra opinión el informe final de una investigación cualitativa debería estar estructurado y hacer referencia a los siguientes aspectos:

1. Introducción dónde explicaremos el ¿qué y porqué realizamos la investigación, planteamiento del problema o cuestiones de investigación, terminando con una breve presentación de los contenidos de cada uno de los capítulos de los que consta el trabajo.
2. Marco teórico: antecedentes, teorías y revisión de la literatura relacionada con el objeto/os de investigación.
3. Metodología que incluye el proceso de investigación, en el que el autor explicará, con todo lujo de detalles, cómo se desarrolló el trabajo, y que podría estar organizada de la siguiente forma:

3.1 Fase de diseño de la investigación: incluiría las cuestiones de investigación, la opción paradigmática sobre la que se sienta la investigación, la duración del proyecto, el escenario y los participantes, todo ello profusamente detallado, ya que no podemos olvidar que la investigación cualitativa habla de personas y acontecimientos, es decir, se trata de “narrar la película de los hechos” tal y como acontecieron.

3.2 Fase de actuación o acceso al campo: se iniciaría con la descripción del acceso al campo de estudio y la especificación de los instrumentos que hemos seleccionado para recoger la información necesaria y su correspondiente justificación.

3.3 Fase analítica o de interpretación y análisis de la información. En algunos trabajos, y en función del diseño de los mismos, en esta fase pueden empezar a hacer su aparición las primeras conclusiones. Es el momento de recordar que, tal y como hemos explicado en las páginas anteriores, una de las características de la investigación cualitativa es el “ir y venir” de la información. En cualquier caso, comenzaremos a ver los resultados del trabajo.

3.4 Resultados y conclusiones: Momento en el que el investigador debe presentar los resultados concluyentes, contrastar y verificar las conclusiones. Aconsejamos que una vez presentados los resultados, el “abordaje” de las conclusiones se realice a partir de las cuestiones de investigación, de esta forma podremos ver de forma más clara, cómo iniciamos el camino y hasta donde llegamos.

3.5 Implicaciones: Todo trabajo de investigación debe acabar con una justificación de lo que la investigación puede suponer o aportar a la comunidad científica y abrir nuevas vías en el ámbito de estudio para poder continuar en la andadura iniciada.

- 3.6 Referencias bibliográficas: Al igual que en los diseños de investigación, no existe total acuerdo en el modo de presentar los informes, algo similar ocurre a la hora de detallar la bibliografía que hemos utilizado para elaborar nuestro estudio. Es fácil observar, cuando vamos a redactar un artículo o escribir una comunicación de una reunión o congreso, las diferentes formas en las que se nos pide que redactemos la bibliografía. Una de las más extendidas y que recientemente ha elaborado una revisión, son las normas que presentan la *American Psychology Association*. Por tanto, nuestra recomendación es seguir estas instrucciones disponibles en la red y que hacen referencia, no solo a la presentación de la bibliografía, sino también a la redacción de proyectos de investigación científicos, trabajos de grado y tesis doctorales.
- 3.7 Anexos: Permisos, documentos personales (narrativas, biografía, cartas...), actas de reuniones, cuestionarios y todos aquellos documentos que han servido de material de análisis para la elaboración de nuestro proyecto de investigación, deben ser debidamente referenciados y ordenados cronológicamente. Algunos de estos documentos suelen incluirse en el mismo documento tras la bibliografía. En cambio, los documentos personales suelen presentarse aparte debido a la cantidad de información que se recoge, y al igual que los documentos anteriores tiene que estar perfectamente clasificados y a disposición para su consulta. El mismo tratamiento debe realizarse con la información que presentamos en formato de video y/o audio, y en caso de ser un material que se hemos utilizado para la elaboración de una tesis de doctoral, tendremos que disponer de los medios técnicos adecuados para su reproducción en caso de ser solicitados por el tribunal.

1.5 EJEMPLO PRÁCTICO. FASE DE ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS

Para explicar la fase analítica hemos hecho referencia, en algunos momentos de este trabajo, a un proyecto de investigación que desarrollamos en 2002. A continuación procederemos a mostrar un ejemplo práctico de cómo se desarrolla una fase analítica completa. Dicho ejemplo se refiere a uno de los proyectos de los que constaba nuestro proyecto de *La Investigación Colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en perspectiva y de desarrollo profesional: estudio de caso* (Blasco, 2002). En el cuadro adjunto presentamos la correlación entre la denominación que dimos a los apartados en nuestro proyecto y la denominación de Miles & Huberman (1994).

Miles & Huberman (1994)	Blasco (2002)
Reducción de datos: Separación de unidades; identificación y clasificación; síntesis y agrupamientos.	Reducción de datos: Elaboración de categorías y codificaciones.
Disposición y transformación de datos: fase de organizar y reunir la información; transformación de la información.	Disposición y transformación de la información. Análisis y discusión de la información
Obtención y verificación de las conclusiones	Conclusiones y verificaciones

Cuadro 7. Procedimiento de análisis de datos utilizado por Blasco (2002)

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE LOS ALUMNOS EN PRÁCTICAS SOBRE EL PROCESO COLABORATIVO EN FORO DE DEBATE

El proyecto que ahora analizamos se titulaba “Análisis y reflexión de los alumnos en prácticas sobre el proceso colaborativo en foro de debate”, y fue el resultado de las conversaciones mantenidas en foro de debate, entre todos los miembros del grupo de investigación – ocho Alumnos en Prácticas, nueve Maestros Colaboradores y la investigadora - el día 11 de junio de 2001, que se celebró una vez concluido el periodo de prácticas de los alumnos y la implementación del Plan de Trabajo alternativo al plan oficial de *Practicum* de la titulación de Maestro especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante común al resto de titulaciones.

Durante la reunión se preguntó a cada miembro del grupo acerca de las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo han sido las relaciones entre tutor y alumno?
2. ¿Qué opinión os ha merecido esta forma de trabajar las prácticas?
3. ¿Se ha producido algún cambio de pensamiento en después de esta experiencia?
4. ¿Queréis hacer alguna otra reflexión?

Para la recogida de datos se utilizó una grabadora de audio, al mismo tiempo que la propia investigadora realizaba la grabación de la sesión en vídeo-cámara. Cada uno de los miembros del grupo fue interviniendo correlativamente empezando por los Maestros Colaboradores seguidos de los Alumnos en prácticas. Una vez concluida la rueda de intervenciones, la investigadora, ofreció al grupo la posibilidad de expresar otras opiniones relacionadas con la investigación, y que, en su opinión, pudieran aportar nuevas ideas o sugerencias para enriquecer a la misma.

1.5.1 REDUCCIÓN DE DATOS: ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS, DEFINICIÓN Y CODIFICACIONES

Cada una de las intervenciones de los participantes, fueron transcritas por la investigadora a documentos a Word, un archivo por cada participante con sus respectivas intervenciones,

constituyendo dichos documentos el cuerpo de la investigación. De la lectura de los documentos emergieron unidades temáticas a las se les asignó una categoría y su correspondiente código, surgiendo de estas otras unidades más pequeñas que constituyen subcategorías a las que asignamos códigos, pasando a denominarse desde este momento *códigos*. El paso siguiente y, como es preceptivo para el análisis de datos utilizando el programa *AQUAD Five* (Huber, 2001), procedimos a la transformación de los citados documentos de *Word* a *ASCII*, operación imprescindible para ser leída por *AQUAD Five*. A continuación realizamos la codificación de los textos, a partir de la cual agrupamos los códigos en metacódigos, como unidades de significado mayores, y desde la que se realizó el análisis posterior de los textos. Desde esta organización procedimos a la creación de tablas y recuento de códigos, obteniéndose como resultado las frecuencias predominantes en cada uno de los metacódigos, lo que nos permitiría llegar hasta las conclusiones generales del proyecto.

De la lectura de los documentos emergieron categorías que organizamos en el siguiente listado de categorías y códigos:

1 RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE PARTICIPANTES

¿Cómo han sido las relaciones entre tutor y alumno?

- 1.1 Motivación derivada de la colaboración
- 1.2 Implicación y compromiso
- 1.3 Satisfacción y vivencia afectiva.

2 VALORACIÓN ACERCA DEL PLAN DE TRABAJO

¿Qué opinión os ha merecido esta forma de trabajar las prácticas?

- 2.1 Reflexión sobre la práctica
- 2.2 Conectar teoría/práctica
- 3.3 Aprender colaborativamente

3 CAMBIO DE PENSAMIENTO TRAS LA EXPERIENCIA

¿Se ha producido algún cambio de pensamiento en después de esta experiencia?

3.1 Sobre el *Practicum*.

- 3.1.1 Mayor duración
- 3.1.2 Mejor distribución

3.2. Sobre la práctica de la enseñanza y el aprendizaje

4 OTRAS REFLEXIONES

¿Queréis hacer alguna otra reflexión?

4.1 Acerca del actual Plan de estudios

4.1.1 Escasa relación teoría/práctica

4.1.2 Especialización/generalización

1. CATEGORÍA: RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE PARTICIPANTES

Agrupadas en torno a esta categoría, se van a reunir las alusiones que han realizado los alumnos participantes en la investigación, y que tienen como propósito comprobar como han sido las relaciones entre todos los participantes del proyecto.

Código 1.1 Motivación derivada de la colaboración

Queremos conocer con este código si en las valoraciones que los alumnos han formulado respecto a la participación y relación que se ha establecido entre los participantes en el proyecto, la motivación y la colaboración han estado presentes.

“Las clases muy bien, Justino lleva mucha disciplina pero cuando hay que ser flexible y cercano lo es. Yo también cuando tuve problemas de disciplina, bueno no lloré, pero me dijo cuatro cosas y bien, todo salió bien, encantada”. (Conla. 002)

“Yo he tenido problemas en aspectos de organización, con algún alumno problemático, que no sabía controlar determinadas situaciones. Al final de la clase comentaba con Abel, la culpa la he tenido yo, yo no podía echarle la culpa a los alumnos porque la que llevaba la clase era yo, yo era la que había organizado mal. Me dio unas pautas y funcionaron y parece que ya salía mejor”. (Consu. 007)

De las opiniones formuladas por los alumnos podemos deducir que su experiencia en participación en el proyecto, ha supuesto un elevado grado de satisfacción, al comprobar el apoyo que tenían por parte del profesor cuando surgían pequeños problemas en las aulas, casi siempre relacionados con la organización y disciplina de la clase. También han considerado motivante la posibilidad de compartir opiniones y experiencias, tanto con los compañeros de prácticas, como con el resto de profesores tutores y la investigadora, lo que ha supuesto un enriquecimiento personal y profesional.

Por otro lado, se valora de manera muy positiva los momentos que han trascendido más allá de las aulas, al compartir el tiempo dedicado a la comida y el traslado desde sus domicilios hasta los centros educativos, lo que ha supuesto una mayor colaboración y motivación hacia su práctica.

“Ha resultado muy enriquecedor el compartir las horas de coches y el comedor. Que no sólo ha sido el momento de llegar al principio de la clase y el poco tiempo que tienes antes de entrar en clase y decir, hoy voy a hacer esto o aquellos, sino que hemos tenido mucha más relación” (Concris. 003)

Código 1.2 Implicación y compromiso

En esta ocasión, se incluyen las referencias expresadas por los alumnos en los que se aluden, de manera genérica, a los sentimientos y valoraciones acontecidas como consecuencia de su implicación en el proyecto.

“Ha sido una experiencia muy positiva y agradezco que hayas contado conmigo para el proyecto”. (Consu.007)

“El proyecto ha sido muy bueno, me considero una persona afortunada por haber estado aquí. Muchos de nuestros compañeros han estado solos” (Conto. 008)

Las reflexiones expresadas por los alumnos se extienden, por un lado, a la satisfacción que ha supuesto para ellos su participación en el proyecto, considerándose afortunados por la oportunidad que se les ha brindado, al vivenciar este tipo de experiencia en la que otros compañeros no han querido participar.

Por otra parte, queda manifiesta su implicación y disposición para llevar a la práctica algunos contenidos que tienen escasa presencia en otras áreas de conocimiento, estimando, que desde la Educación Física, y en concreto la expresión corporal, se oferta a los alumnos la posibilidad de desarrollar actitudes y valores, algunos de los cuales están desusados en la sociedad actual.

“Y la expresión corporal ha servido para trabajar un poco estas cosas que en otros lugares, en otros sitios no tenemos. A partir de la educación física puedes sacarlo con ellos, sobre todo con las edades de 5º y 6º, (...) algunos no se movían y parece que te vas desanimando, pero yo pienso que no, que no cuesta tanto, sino que debemos potenciarlo más y seguir trabajando que con esfuerzo todo se consigue, sino lo trabajas se pierde”.(Conpa .004)

En ambos casos, queda demostrado su implicación y compromiso en el proyecto.

Código 1.3 Satisfacciones y vivencias personales

Incluimos en este código, aquellas alusiones referidas a momentos satisfactorios vivenciados por los participantes durante el tiempo que se ha llevado a cabo el proyecto. Momentos de los que han devenido experiencias, tanto de tipo cognitivo, con el consiguiente enriquecimiento mutuo. Los aspectos en los que los participantes focalizan su atención, y que derivan de las relaciones mantenidas, podemos analizarlos desde tres ópticas diferentes.

“Las relaciones con mi tutor muy bien, desde los primeros días me comentaba todo lo que decía respecto a la organización, cambiábamos formas de juegos para ver otras posibilidades” (Conra. 005)

En primer lugar, los alumnos ponen de manifiesto, la excelente disposición de sus tutores para compartir experiencias y opiniones, y aconsejarles ante cualquier duda que pudiera

acontecer derivada de la práctica, produciéndose entre ambos, una situación de andamiaje muy satisfactoria.

“Desde el primer día las relaciones han sido muy buenas, me dio mucha confianza y seguridad. Con las dudas no tenía ningún problema, se me han solucionado enseguida. Me ha gustado mucho estar en Santa Pola y como ha dicho Cristina, si hubiera estado en un colegio, al lado de casa, cuando me hubieran pasado cosas, llegas a casa y las comentas no es igual, porque tus padres no están en la misma situación que estamos todos, con los críos y entonces no es igual”. (Conto. 008)

De igual modo, esta participante considera que las circunstancias en las que se ha desarrollado el proyecto han permitido, que a través del trabajo cooperativo se produjera el esclarecimiento de dudas, fomentando además el enriquecimiento profesional y personal, fruto del intercambio de experiencias y opiniones.

Y en último lugar, las alusiones a las circunstancias particulares del centro educativo donde la alumna realizó su periodo de prácticas, han sido consideradas como un reto personal, que asumió en su momento y de cuyo resultado se encuentra altamente satisfecha.

“A mi me ha encantado hacer las prácticas en ese colegio, porque los profesores también están en otro rollo, porque sino no podrían aguantar y me ha adaptado muy bien”. (Conla. 003)

Por lo que hace referencia a éste código, podemos concluir que, en opinión de los alumnos, las relaciones que se han mantenido tanto con los tutores como con el grupo en general, han sucedido momentos muy satisfactorios, tanto desde un punto de vista personal, como por lo que a situaciones educativas se refiere, todo lo cual es testimonio probatorio de la conveniencia de proseguir en la implementación de proyectos de estas características.

2. CATEGORÍA OPINIÓN ACERCA DE ESTA FORMA DE TRABAJO

Ante la necesidad por nuestra parte de comprobar la opinión que había merecido la implementación del proyecto entre el grupo de participantes, se les preguntó acerca de esta cuestión. De las respuestas obtenidas surgieron códigos que han sido agrupados en esta categoría, y que hacen referencia como núcleo temático central, a los beneficios que ha supuesto el desarrollo en el proyecto de temas relacionados con la enseñanza-aprendizaje.

Código 2.1 Reflexión sobre la práctica

En torno a este código se concentran, los comentarios expresados por los alumnos que hacen referencia a situaciones satisfactorias derivadas de las reflexiones acerca de su práctica docente, y que han supuesto un medio de aprendizaje.

Estas reflexiones se sitúan, prioritariamente, en torno a la puesta en práctica de la unidad didáctica de expresión corporal. Como se recordará estos contenidos fueron diseñados por la investigadora y consensuados con el grupo, y posteriormente, cada uno de los alumnos implementó en su centro, con la posibilidad que intervenir sobre ellos cuando lo considerasen oportuno realizando los ajustes pertinentes para poder llevar a cabo en las

mejores condiciones. Ajustes que, en las reuniones que mantuvimos periódicamente, eran objeto de comentario, aportando cada uno su punto de vista particular.

De entre los comentarios observados hay dos matices. En el primero, se relatan dos tipos de situaciones. Una de ellas, referencia los comentarios que el tutor realiza sobre su práctica aconsejándole acerca de intervenciones más adecuadas para mejorar el uso del tiempo de clase, situación, que es considerada por el alumno práctico como satisfactoria. Si bien, ha encontrado cierta dificultad con las instalaciones donde debía llevarse a cabo la unidad al estar en obras.

“En mi unidad me comentaba cosas acerca de la organización, por ejemplo: Es mejor que de este juego al otro, no cambies los grupos porque así pierdes tiempo, y otras cosas. Del proyecto, en las primeras semanas estaba más nervioso con los problemas del aula porque el gimnasio estaba en obras”. (Conra. 005)

Y en el segundo, hace referencia a las dificultades de implementación de la unidad didáctica de expresión corporal, originados por el desconocimiento de estos contenidos por los alumnos, lo que ha supuesto para la alumna en prácticas, una dificultad añadida, pero al mismo tiempo, un reto, pues en su opinión, valora de manera muy positiva la necesaria implementación de estos contenidos en la escuela, reflexionando sobre la necesidad de inculcar a los alumnos de primaria valores y actitudes prácticamente inexistentes en la sociedad actual, y de los que la Educación Física y la expresión corporal, en concreto, andan sobrados.

“Trabajar la expresión corporal ha sido muy difícil porque los niños no estaban acostumbrados, pero es muy importante porque en la sociedad que estamos, valores y situaciones de cooperación, de exteriorizar como eres, como te comportarías en situaciones, no lo hacemos, cada uno va a su ritmo” (Conpa. 004)

En el lado opuesto, respecto a la menor o mayor dificultad de aplicación de estos contenidos, se encontró otra practicante, ya que, estos contenidos eran trabajados habitualmente por su tutor, con lo que, el único obstáculo que apareció en su camino fue, la timidez que mostraron algunos alumnos al inicio de las sesiones, integrándose posteriormente con total normalidad.

“A la hora implementar la unidad didáctica de la expresión corporal se nota que Abel ya había trabajado con ellos: Al principio les daba vergüenza y al final de la sesión se metían en la clase y tomaban en serio los ejercicios, las actividades y muy bien”(ConSu. 005)

Código 2.2 Contrastar teoría/práctica

La relación entre la teoría y la práctica, es una de las cuestiones que más preocupan a los profesores en formación. El *Practicum*, es el momento ideal para comprobar, si las enseñanzas impartidas en los centros universitarios, tienen su continuidad en la realidad de las aulas.

Las reflexiones realizadas por los alumnos, revelan situaciones educativas claramente identificables. Por un lado, entienden que experimentar en su propia práctica, las estrategias

colaborativas que ellos debían aplicar a sus alumnos de primaria, ha sido fundamental para la comprensión de estos modelos de aprendizaje.

“La relación contigo fundamental y especial porque no sólo ha sido hacerlo con niños sino que lo has planteado para nosotros lo experimentemos y sepamos llevarlo a la práctica”. (Conpa. 004)

Mientras que por otro, entienden que las relaciones entre la universidad y la escuela deberían ser más próximas, de manera que pudieran verse favorecidas en un acercamiento entre la teoría y la práctica, motivo por el que el presente proyecto podría significar un paso adelante en esas relaciones.

“(…) aunque estén los seminarios, parece que hay mucha distancia entre la universidad y la escuela, es buena idea la del proyecto, siempre y cuando se lleve a cabo con todos los alumnos que estamos en prácticas.(…) y parece que las reuniones que hemos tenido están más cerca de lo que es el colegio.”(Con. 008)

Código 2.3 Aprendizaje colaborativo

Se hace alusión en éste código, a las relaciones que se han mantenido durante la etapa de formación de los alumnos en el centro educativo, entre el maestro tutor y el alumno, y la investigadora de las que han devenido nuevos aprendizajes.

“Recaltar que con Susana también hemos hablado y compartido ideas, creo que hemos puesto la unidad de expresión al mismo tiempo y comentamos: Ten cuidado con la actividad tal, que no la han cogido bien, pues yo lo haré de otra manera...” (Conra. 005)

“El proyecto muy bien, yo parto de la base que nosotros íbamos a trabajar un método cooperativo y entonces lo fundamental que yo he visto es que aquí nosotros también lo hacemos, no solo con los niños, sino entre nosotros también hemos trabajado así. Partiendo de que la experiencia si yo la ha vivido así luego la puedo enseñar. La relación contigo fundamental y especial, porque no sola ha sido hacerlo con los niños, (se refiere al trabajo en colaboración), sino que lo has planteado para que nosotros lo experimentemos y sepamos llevarlo a la práctica”. (Conpa. 004)

Las reflexiones realizadas por los participantes evidencian, en general, valoraciones muy positivas acerca de las virtudes de trabajar en colaboración. En clara referencia a la idoneidad del proyecto, los participantes, refieren los beneficios obtenidos de las reuniones semanales, donde se han compartido opiniones y experiencias producto de las que se han producido situaciones de andamiaje, entre todos los participantes, desembocando todo ello, en un enriquecimiento personal y profesional. Beneficios, por otro lado, de los que no se han visto favorecidos el resto de compañeros, al no querer en algunos casos participar en este proyecto, aspectos señalados en los comentarios de algunos participantes.

“Las reuniones nos han servido mucho, porque si había dudas tú las solucionabas enseguida, cosa que si hubiera estado en otro colegio, o el de al lado de casa, no te podría haber preguntado las dudas, no hubiera sucedido así” (Concris. 003)

“Luego contigo también. Ese distanciamiento que han dicho mis compañeras es verdad, de otros compañeros que están en la universidad y no han tenido este contacto, a nosotros nos ha venido muy bien, a nosotros no nos ha pasado como a nuestros compañeros” (Conlo. 008)

De las opiniones referidas en este código por los alumnos participantes, podemos deducir, que, la implementación del proyecto ha sido de gran utilidad, no solo para conocer y experimentar nuevos modelos de aprendizaje, que se han extendido hasta las tutorías, sino también para reflexionar acerca de su propia práctica docente.

3. ¿CAMBIÓ TU PENSAMIENTO DESPUÉS DE LA EXPERIENCIA?

En los textos de los alumnos participantes que han intervenido en la investigación, se hace clara alusión a dos temas mayoritariamente significativos, a partir de los cuales se han realizado los códigos oportunos. De un lado, aparece el *Practicum* y su estructura actual como tema de reflexión, y de otra, alusiones a cambios de pensamiento relacionados con la enseñanza-aprendizaje derivados de la implementación del proyecto.

CÓDIGO 3.1.SOBRE EL *PRÁCTICUM*

El caso del *Practicum* y su problemática ha sido una referencia habitual en el transcurso de esta investigación. A pesar de haber realizado la codificación de los textos, utilizando dos códigos diferentes para examinar los comentarios que hacen referencia al *Practicum*, la realidad nos invita a realizar la explicación de las disquisiciones realizadas por los alumnos de forma global. Es decir, sin hacer distinciones a la duración o a la distribución del mismo. De manera que, aglutinaremos los comentarios de los alumnos en un mismo código que reúna a ambas codificaciones.

Código 3.1.1 Mayor duración. 3.1.2. Mejor distribución

Se inscriben en este código, las referencias que han sido suscritas por los alumnos y que aluden, a la conveniencia de alargar y distribuir el periodo de prácticas y su permanencia en los centros educativos.

“Nosotros nos podemos sentir afortunados porque hemos estado un mes en clase, pero nuestros compañeros han estado quince días”. (Conla. 004)

“Yo preferiría hacer las prácticas al principio de curso donde los alumnos aprenden los hábitos, es donde el profesor está enseñando. Cuando llegamos nosotros todo eso ya lo tienen aprendido. Lo que nosotros vemos es el fruto, no sabemos como lo han trabajado, no sabemos como han llegado hasta ahí”. (Conso.006)

El sentir general que se desprende de los comentarios de los alumnos, es la necesidad de prolongar el periodo de prácticas docentes más allá de las 12 semanas que duran en la actualidad, especificando que, su distribución debe realizarse, en algunos casos, desde primer curso de carrera y comenzar al inicio del curso escolar, de esa forma, y en su opinión, asistirían a los momentos en los que los profesores inculcan en sus alumnos hábitos de conducta, así ellos pudieran tomar buena nota de sus actuaciones. Al mismo tiempo,

piensan, que debería existir una relación más estrecha y de continuidad entre los contenidos teóricos y los prácticos.

“Yo respecto a las prácticas yo haría, la primera parte todo el papeleo, en la primera parte de la carrera que es cuando se da esa teoría, haría uno o dos meses, o al final de curso ir al centro para ver en el centro toda esa teoría. En segundo, que se hace tal cosa, pues en los últimos meses de segundo te vas al centro y ves aun profesor. Y en tercero, preparar y programar, luego te vas al centro en los dos últimos meses, o el último mes y lo ves. Y así creo que se debería hacer no como ahora, cuando ya has terminado verlo todo al final, así es como lo veo yo” (Conra. 005)

“Hacer las prácticas como dice Susana. Deberían empezar en septiembre para ver todo el funcionamiento y la evolución de los alumnos. Porque por mucho que nosotros intentemos amoldarnos a estas pautas, hay cosas que te quedan en el aire, por ejemplo, tu estás dando clase y viene un chavala y te dice: ¿Seño, puedo ir al aseo?, y tu te quedas...y piensas ¿Zaida, (era su tutora), le diría que sí? Yo con ella he hablado mucho, pero haya cosas que no llegas a dar. Pienso que las prácticas deberían empezar en septiembre, entonces podríamos ver si cogen las normas o no, porque en dos semanas, no se ven” (Conto. 008)

A modo de resumen, diremos que las opiniones vertidas por los participantes, son suficientemente expresivas, en el sentido de considerar el periodo de tiempo dedicado a las prácticas corto, llegando a proponer alargar dicho periodo, incluso desde primer curso e iniciarlas a principio del curso escolar, con el fin de tener la oportunidad de comprobar, cómo se llegan a inculcar en los alumnos determinados hábitos y conductas.

Código 3.1.3 Sobre la enseñanza aprendizaje

En este código, se agrupan aquellas referencias realizadas por los alumnos que ponen de manifiesto preocupaciones referidas a situaciones, bien, de su periodo de prácticas o de su práctica universitaria, y si en algún momento pueden haber ocasionado algún cambio de pensamiento.

“El temario de matemáticas, por ejemplo lo estuvo viendo el año pasado Antonio y dijo: Pero si este es el temario que yo tenía cuando estudiaba. ¿No ha evolucionado la educación desde que mi padre acabó hace treinta y tantos años?. Tanto el temario de matemáticas como el de psicología de no se que... La educación ha evolucionado muchísimo”. (Conale. 001)

“Yo voy a empezar hablando del centro. Yo tenía referencia de Portus porque mis padres trabajan allí, pero no de Azorín. Hoy mismo he reflexionado, porque mi madre se ha ido de viaje y he entrado a la clase de mi madre que es segundo, ¿qué los de Azorín son terribles!, y en seguida: ¿Señorita que hacemos? pues hacer un dibujo, y una redacción. A mi me ha encantado hacer las prácticas en ese colegio, porque además los profesores también están en otro rollo, porque sino no podrían aguantar y me he adaptado muy bien” (Conla.004)

Los comentarios realizados por los participantes, responden, a percepciones particulares, y que no se pueden vincular con algún cambio en su pensamiento, sino que más bien, se limitan a realizar narraciones de acontecimientos acaecidos durante el periodo de prácticas. De lo que podemos deducir que, sus opiniones, han sido poco representativas y no habiendo acontecido en ningún momento cambio de pensamiento en los participantes.

CATEGORÍA 4. OTRAS REFLEXIONES

La inclusión de esta categoría obedece a la necesidad de la investigadora de ajustarse a la realidad de lo acontecido en la reunión final que mantuvimos los participantes en la investigación, y que una vez contestadas las cuestiones que planteamos a modo de resumen del proyecto, concedimos de nuevo la palabra al grupo para que, quien así lo estimara oportuno, pudiera exponer alguna nueva reflexión. De esta manera surgieron comentarios que hacen referencia al plan de estudios de las titulaciones de Maestros especialistas en Educación Física, y que a pesar de no tener, en principio ninguna relación con la investigación, juzgamos conveniente incluirlos por ser una realidad acontecida en el momento de la investigación.

Código 4.1 Plan de estudios

En esta codificación, se han incluido, las alusiones que los alumnos han realizado relativas a las asignaturas que conforman sus planes de estudios de la titulación de maestro especialista en educación física, y su relevancia para preparación de su futuro profesional.

“Yo quería hablar un poco del periodo de prácticas en general y de la carrera, no como crítica y que nadie se ofenda. Pero por ejemplo, la primera parte que era de observación y documentos, te cogías los apuntes de primero...Pero me ha hecho reflexionar sobre los tres años de carrera, matemáticas, desde que entré en primero, conjuntos...yo he entrado a las clases de primero y segundo de ESO, y no se da nada de lo que hemos estudiado. Conocimiento del medio, lo mismo. Yo creo que los profesores de la universidad deberían tener también un periodo de prácticas en el colegio como nosotros. Si porque no se enteran. Psicología evolutiva, los chavales de trece años están empezando a... ¡no es verdad!, están en los parques haciendo botellón, y no me sirve. Yo en tres años menos las asignaturas de educación física....Me pongo nerviosa, tengo tres pero es que no puedo entrar en clase. Las bases no se dan, a mi nadie me ha enseñado a dar lecto-escritura”. (Conla 004)

En general, las aportaciones a éste código, han sido poco abundantes, pero las opiniones que los ilustran no dejan lugar a dudas. El desencanto parece presidir el ánimo de la participante, al considerar que existe una marcada diferencia entre los conocimientos que se imparten en la universidad y los necesarios para una adecuada preparación para ejercer su práctica docente. Que salvo contadas excepciones, las asignaturas que conforman los planes de estudios están desconectadas de la realidad escolar y que sería conveniente un acercamiento del profesorado a los centros educativos de primaria.

Código 4.1.1 Escasa relación teoría práctica

En clara conexión con el código anterior, se incluyen en este código las referencias particulares a la percepción por parte de los alumnos a la falta de conexión entre la teoría y la práctica, estando su formación muy alejada de la realidad de la escuela.

“Creo que es como decía Abel, que dejan a los alumnos en el colegio y que se las apañen, no creo que debería haber una relación más íntima, porque parece que la universidad es la teoría y al escuela es la práctica”. (Conto. 008)

“En la universidad te lo ponen muy bonito, y cuando llegas al cole y te enfrentas a lo que es la realidad no, ante críos que no vas a tener...cuando llegas a la pista y dices: venga sentados y todos se sientan, no. Tienes a cuatro críos por ahí y tienes que saber atender al mismo tiempo a esos cuatro que no se te vayan por ahí y a los veinte.”. (Conto. 008)

Las evidencias demuestran, que la formación recibida en la escuela universitaria es poco satisfactoria, detectando, una falta de relación muy significativa en la relación teoría práctica, que se prolonga incluso a las relaciones que se debieran mantener en las tutorías del *Practicum* entre maestros tutores y profesor tutor.

Código.4.1.2 Especialista o generalista.

La preferencia “especialista *versus* generalista”, también mereció la atención en los comentarios de los docentes. En un momento determinado surgió el dilema entre alumnos en prácticas y maestros colaboradores respecto a este dilema.

“Pero me ha hecho reflexionar sobre los tres años de carrera, matemáticas, desde que entré en primero, conjuntos...yo he entrado a las clases de primero y segundo de ESO, y no se da nada de lo que hemos estudiado. Conocimiento del medio, lo mismo”. (Conla. 004)

Al igual que ocurriera con el código anterior, las alusiones al mismo son prácticamente nulas, solo una participante expone en su comentario que algunos contenidos de los que se imparten en la carrera se dan en los centros y que otros están ajenos a la problemática que vive parte de la juventud actual.

1.5.2 DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN DE LA INFORMACIÓN: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

Una vez realizada la oportuna explicación de códigos con sus respectivas ejemplificaciones, procedemos a continuación a presentar los resultados de la información, para lo cual hemos seguido las operaciones de agrupación de códigos de similar significado en metacódigos, a partir de los cuales se obtendrán tanto las frecuencias parciales de cada código como la comparación entre ellos, todo ello a través de la utilización de *AQUAD Five* (Huber, 2001). La información será presentada a través de tablas y gráficos, a partir de los cuales realizaremos la valoración de resultados y su posterior discusión, para terminar con las conclusiones del proyecto.

METACÓDIGO 1. RELACIONES ENTRE PARTICIPANTES

A este metacódigo se han adscrito aquellas narrativas en las que los participantes hacen alusiones a los beneficios obtenidos de las relaciones interpersonales que han devenido de la puesta en marcha del proyecto.

CÓDIGOS	FRECUENCIAS	Nº ALUMNOS
---------	-------------	------------

1.1 Motivación derivada de la colaboración	14	7
1.2 Implicación y compromiso	15	6
1.3 Satisfacción y vivencias afectiva	18	8

Tabla 2. Implicación de las relaciones entre los participantes.

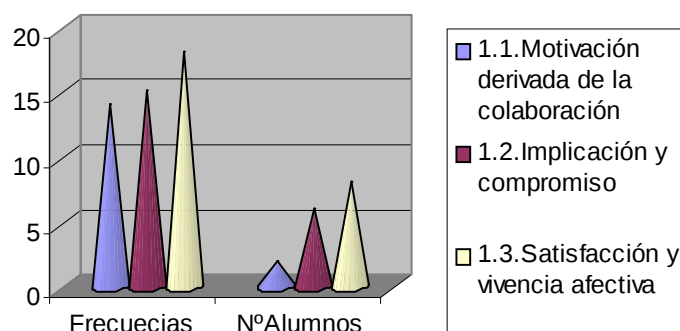


Figura 9. Implicaciones de las relaciones entre los participantes.

“Yo resaltaría una palabra, equilibrio en mi relación con el tutor. Porque para mí esa seguridad ha sido especial. Yo parto de la base de que si en esos primeros días se crea ese clima y esa organización y esa disciplina, luego a largo plazo sale todo solo, yo de ahí he aprendido mucho. Decir yo tengo que llevar esa energía y al mismo tiempo sabe tener los pies en la tierra y crear unas bases para que todo fluya bien. Detalles que yo apreciaba de él que me aconsejaba.”. (Conpa. 004)

“A mi me ha encantado hacer las prácticas en ese colegio, porque los profesores también están en otro rollo, porque sino no podrían aguantar y me ha adaptado muy bien”. (Conla. 003)

Las mayores frecuencias se han encontrado, en el código que hace referencia explícita a las satisfacciones y vivencias positivas, generadas como consecuencia de la aplicación del proyecto. Pensamos que, la alta presencia de éste código, no solo se refiere a los acontecimientos afectivos que han surgido durante el periodo de implementación del proyecto, sino que unido a los restantes códigos, los que han obtenido asimismo, una presencia muy significativa en el conjunto del metacódigo, se puede deducir que la totalidad de los participantes ha expresado su opinión muy favorable a la participación del proyecto, donde han constatado los beneficios derivados de compartir experiencias y opiniones, resaltando las situaciones de andamiaje que han permitido resolver problemas concretos derivados de la práctica, como los de disciplina y organización, ocasionando el enriquecimiento personal y profesional.

METACÓDIGO 2. VALORACIÓN DEL TRABAJO

En esta ocasión los códigos agrupados hacen referencia a las opiniones vertidas por los participantes en relación a la opinión de la que ha sido merecedora el proyecto alternativo al plan actual de prácticas.

CÓDIGOS	FRECUENCIAS	Nº PROFESORES
2.1Reflexión sobre la práctica	14	5
2.2Contrastar teoría/práctica	3	2
2.3 Aprender colaborativamente	18	7

Tabla 3. Valoración sobre el proyecto. ¿Qué ha significado?

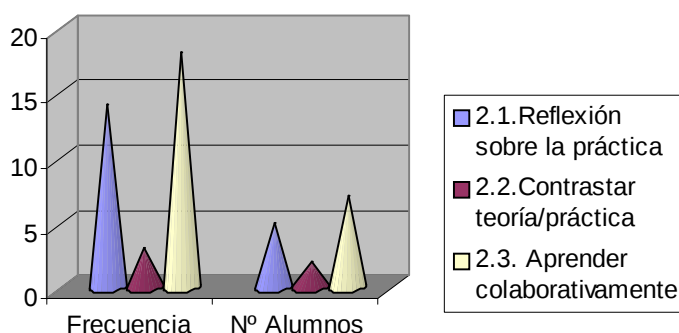


Figura 10 .Opinión sobre el proyecto. ¿Qué ha significado

“A parte nosotras pudimos compartir otras cosas y actividades, pero realmente de quien yo he aprendido y he seguido sus consejos ha sido de mi tutora. Porque ella es quien conoce a los alumnos. Comentábamos actividades entre las dos y luego las poníamos en práctica. Y luego contigo también. Ese distanciamiento que han dicho mis compañeros es verdad. Otros compañeros que están en la universidad no han tenido la posibilidad de este contacto...a nosotros nos ha venido muy bien, a nosotros no nos ha pasado como a otros compañeros. Hay otra compañera que no está en el proyecto que me llamaba a mí y me preguntaba, Sonia como habéis hecho esto y que tal, ha tenido que ir preguntándome a mi o a otras compañeros, cosa que nosotros hemos tenido a los tutores y compañeros que nos han aconsejado”. (Conso. 0016)

Las mayores frecuencias respecto a los beneficios de la aplicación de este proyecto, se centran en considerar que ha sido una excelente ocasión para comprobar como de las relaciones colaborativas establecidas, tanto entre experto y novel como del grupo de investigación en su totalidad. Y que han constituido a la vez, un excelente medio de aprendizaje y un nuevo modo de entender la reflexión sobre la propia práctica, que en este caso, es compartida entre maestro colaborador y alumna en prácticas e investigadora.

Con estos resultados, nos atrevemos a proponer que, situaciones como las que han acontecido en este grupo de trabajo deberían hacerse extensivas a todos los alumnos de prácticas, de manera que las relaciones entre los protagonistas del proceso, alumnos en prácticas, maestros colaboradores y profesores tutores, fueran más próximas y eficientes, pues consideramos que todos saldríamos ganando.

METACÓDIGO 3.1CAMBIO DE PENSAMIENTO TRAS LA EXPERIENCIA

Las alusiones realizadas por los alumnos en este metacódigo, tienen que ver con la ocurrencia de cambio de pensamiento en referencia a las cuestiones que se analizan en este proyecto, y que pudieran haber acontecido después de la implementación del plan.

CÓDIGOS	FRECUENCIA	Nº PROFESORES
3.1.1 Mayor duración/ 3.1.2. Mejor distribución	11	4
3.1.3 Sobre la enseñanza-aprendizaje	8	5

Tabla 4 Cambios de pensamiento tras la experiencia.

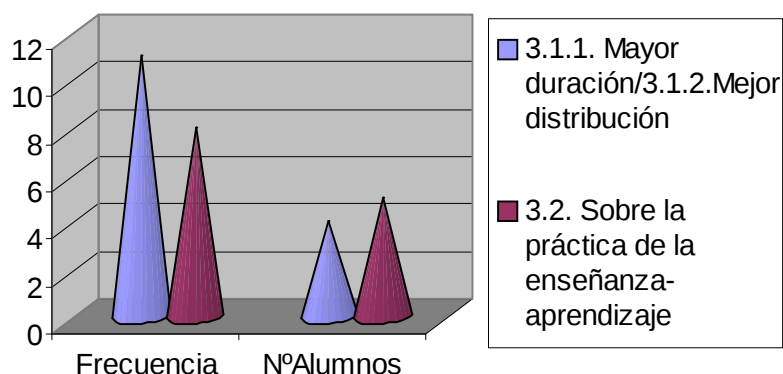


Figura 11. Cambios de pensamiento tras la experiencia

“Nosotros nos podemos sentir afortunados porque hemos estado un mes en clase, pero nuestros compañeros han estado quince días”. (Conla. 004)

“Hacer las prácticas como dice Susana, debería empezar en septiembre para ver todo el funcionamiento y la evolución de los alumnos. porque por mucho que nosotros intentemos amoldarnos a estas pautas, hay cosas que te quedan en el aire, por ejemplo, tu estás dando clase y viene un chavala y te dice: ¿ seño, puedo ir al aseo?, y tu te quedas...y piensas ¿zaida, (era su tutora), le diría que si?. yo con ella he hablado mucho, pero haya cosas que no llegas a dar. pienso que las prácticas deberían empezar en septiembre ,entonces podríamos ver si cogen las normas o no, porque en dos semanas, no se ven”. (Conto. 008)

Para el análisis de los resultados hemos agrupado las referencias a los *códigos 3.1.1. Mayor duración y 3.1.2. Mejor secuenciación*, el motivo se justifica porque las alusiones realizadas por los alumnos a estos códigos, no se han producido de forma separada sino conjunta y su escisión por nuestra parte podría otorgar a dichos comentarios interpretaciones confusas.

El primer sentimiento que denotamos de sus reflexiones, se concreta en que se consideran afortunados por haberles brindado la posibilidad de verse implicados en este proyecto de investigación, donde han podido vivenciar y experimentar situaciones nuevas relativas, tanto al ámbito educativo como personal, de las que han surgido aprendizajes nuevos y

diferentes, como en lo profesional, situaciones de las que no han tenido la oportunidad de disfrutar sus compañeros.

Por lo que hace referencia al plan de prácticas, estiman, que debería prolongarse y distribuirse de otra forma, así como hacer coincidir, el inicio de las mismas con el principio del curso escolar, para de esa forma, poder acceso tener a informaciones de primaria mano relacionadas con la adquisición de hábitos, conductas y conocimientos por parte de los alumnos de primaria.

Nosotros entendemos que, en parte, es el aula el espacio educativo donde se adquiere el conocimiento práctico tan demandado por los alumnos, pero no debemos olvidar que, el simple hecho de prolongar la permanencia de los alumnos prácticos en los centros educativos, puede suponer alcanzar “todas” las habilidades y estrategias de actuación que les permitan ejercer satisfactoriamente su acción docente en un futuro más o menos próximo. Como tampoco, se nos puede recriminar a los profesores universitarios, de una total desconexión con la realidad de las aulas, ni pretender que los centros universitarios, sean una réplica de las escuelas, porque ni tan siquiera, las escuelas son iguales, los niños se comportan igual cada día, ni nosotros tenemos siempre la misma disposición. Los conocimientos que se adquieren en las facultades, por lo que a la Educación Física respecta, se hacen a través de simulaciones de las realidades educativas. Ello, no es óbice para que procuremos realizar nuestra labor docente orientada a dotar de los futuros profesores de las estrategias básicas y de intervención educativa más adecuadas y en conexión con la realidad escolar, de manera que su paso del centro universitario a la realidad del aula sea lo menos traumático posible.

METACÓDIGO 4 OTRAS REFLEXIONES

Como hemos comentado con anterioridad, en la reunión mantenida como conclusión del proyecto, se ofertó a los participantes la posibilidad de nuevas intervenciones, fruto de las cuales emanaron diferentes temas que nosotros hemos tenido a bien agrupar en torno a la categoría y metacódigo OTRAS REFLEXIONES, de las que se han obtenido los siguientes resultados.

CÓDIGOS	FRECUENCIAS	METACÓDIGOS
4.1 Plan de estudios	5	2
4.1.1 Escasa relación teoría/práctica	5	1
4.1.2 Especialista/generalista	1	1

Tabla 5. Temas aportados por los participantes.

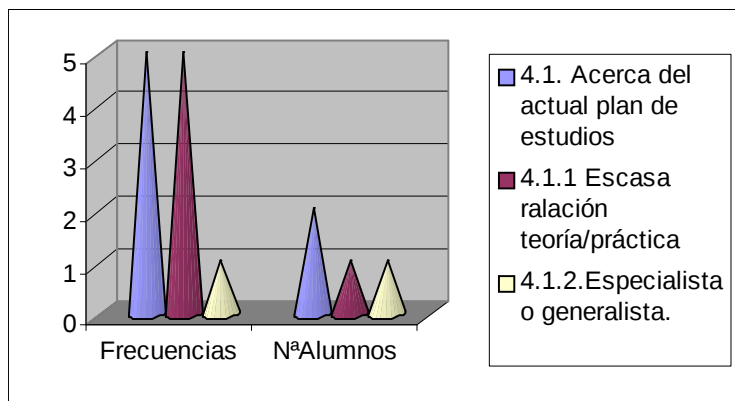


Figura 12. Frecuencia de las reflexiones.

“En la universidad te lo ponen muy bonito, y cuando llegas al cole y te enfrentas a lo que es la realidad no, ante críos que no vas a tener...cuando llegas a la pista y dices: venga sentados y todos se sientan, no. Tienes a cuatro críos por ahí y tienes que saber atender al mismo tiempo a esos cuatro que no se te vayan por ahí y a los veinte.”. (Conto. 008)

“Conocimiento del medio, lo mismo. Yo creo que los profesores de la universidad deberían tener también un periodo de prácticas en el colegio como nosotros. Si porque no se enteran. Psicología evolutiva, los chavales de trece años están empezando a... ¡no es verdad!, están en los parques haciendo botellón, y no me sirve. Yo en tres años menos las asignaturas de educación física....Me pongo nerviosa, tengo tres pero es que no puedo entrar en clase. Las bases no se dan, a mí nadie me ha enseñado a dar lecto-escritura” (Conla.004)

Las alusiones de los alumnos que hacen referencia a los códigos que ahora analizamos, son más bien escasas, y en las que interviene prácticamente uno o dos participantes, si bien como expresamos con anterioridad, de nuestra observación podemos deducir que el sentimiento general por parte de los alumnos allí presentes era coincidente. Pero limitándonos a los datos, diremos que las mayores frecuencias se observan en realizar puntuales comentarios acerca, en su opinión, del plan de estudios y en concreto de la falta de conexión entre asignaturas que se imparten en la carrera, con las que se necesitan para su práctica docentes, y que por el contrario, aluden faltas de conocimiento muy particulares e imprescindibles en su opinión como por ejemplo lecto-escritura.

En nuestra opinión, y fruto repetimos de la observación, pudimos entrever, que preferían que su currículo estuviera conformado por materias y contenidos muy concretos y según las necesidades del aula. A lo que los maestros colaboradores allí presentes contestaron, que, debían tener una cultura general mucha más amplia, y que su enseñanza no debería limitarse únicamente a las necesidades de los alumnos de primaria. Estos, eran partidarios del modelo maestro generalista, y menos del especialista llevado hasta sus últimas consecuencias.

Nosotros, coincidimos con algunas de las cuestiones que plantean los docentes en cuanto a que, por un lado, la reorientación de la carrera, y por otra, en la forma de enseñanza que debería ser igualmente reorientada, ser menos memorística, y más reflexiva, menos individual y más colaborativa, más orientada al proceso y menos al producto, menos centrada en la universidad y más pensada en la escuela, en definitiva con mayor énfasis en los alumnos y en sus problemas y menos en nosotros.

1.5.3 VERIFICACIÓN Y CONCLUSIONES DEL SUBPROYECTO

Realizado el análisis pertinente de cada uno de los metacódigos, corresponde ahora abordar las conclusiones finales derivadas del correspondiente análisis parcial.

METACÓDIGO	CÓDIGOS	FRECUENCIAS	Nº ALUMNOS
1.RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE PARTICIPANTES	1.1 Motivación derivada de la colaboración.	14	5
	1.2 Implicación y compromiso.	15	6
	1.3 Satisfacción y vivencia afectiva.	18	8
2. OPINIÓN ACERCA DE LA FORMA DE TRABAJO	2.1 Reflexión sobre la práctica.	14	5
	2.3 Aprender colaborativamente	18	7
3. ¿CAMBIÓ TU PENSAMIENTO TRAS LA EXPERIENCIA?	3.1.1 Mayor duración/3.1.2 Mejor distribución	11	4
4. OTRAS REFLEXIONES	4.1 Actual plan de estudios.	5	2
	4.1.1 Escasa relación teoría/práctica	5	1

Tabla 6. Resultados del proyecto expresadas en las mayores frecuencias de los códigos.

- 📄 **METACÓDIGO 1. RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES.** Las altas frecuencias obtenidas por los códigos que conforman este metacódigo, *1.1 Motivación derivada de la colaboración* (14); *1.2 Implicación y compromiso* (15) y *1.3 Satisfacción y vivencia afectiva* (18), pensamos que nos permite afrontar sus resultados de forma global. De esta manera, estimamos que la totalidad de los participantes han expresado su opinión muy favorable a su participación en el proyecto; donde han constatado los beneficios derivados de compartir experiencias y valoraciones, resaltando las situaciones de andamiaje, que han permitido resolver problemas concretos derivados de la práctica, como los de disciplina y organización, ocasionando el enriquecimiento personal y profesional.

Nosotros interpretamos, a partir de las narrativas escritas por los alumnos, que estos tienen una considerable preocupación acerca de los aspectos que afectan a la organización y la disciplina de la clase. Es cierto, que una adecuada organización, puede suponer, en cierta medida, el éxito o el fracaso de la sesión, pero no es menos exacto, que tanto la organización como el diseño de las actividades, por ejemplo, deberían dejar lugar a los alumnos para su participación; lo cual ocasionaría, probablemente una mayor motivación de los alumnos, por el simple hecho de sentir considerado por su profesor. Estaríamos hablando entonces de un modelo flexible de organización. Por otro lado, el alumno durante su formación adquiere una serie de estrategias y habilidades de actuación docente que le permitirán intervenir en el aula con ciertas garantías de éxito, pero no olvidemos que la clase y todos los elementos que en ella concurren son “móviles”, no estables, de ahí que el profesor a de ser capaz de acomodar su conocimiento práctico a las circunstancias que ocurren en las aulas.

- 📄 **METACÓDIGO 2. VALORACIÓN ACERCA DE ESTA FORMA DE TRABAJO.** Los alumnos han considerado a esta forma de trabajo de manera muy favorable, ello se deduce por las altas frecuencias emitidas en el conjunto del metacódigo. Su razonamiento se basa en valorar muy positivamente las estrategias colaborativas implementadas, *código 2.3 Aprender colaborativamente* (18), tanto durante la ejecución del proyecto y en el seno del grupo de investigación, como en la aplicación de la unidad didáctica de expresión corporal. Por todo ello consideran dicho proyecto como una forma excelente de reflexión sobre la práctica *código 2.1 Reflexión sobre la práctica* (14), estimando, que situaciones como ésta deberían hacerse extensivas al conjunto de alumnos de prácticas.

Compartimos las reflexiones de los participantes, asumiendo que de esta manera, las relaciones entre los protagonistas del proceso, alumnos en prácticas, maestros colaboradores y profesores tutores, serían más próximas y eficientes, redundando todo ello en una mejora de la formación del futuro maestro.

Por lo que hace referencia al **METACÓDIGO 3. ¿CAMBIÓ TU PENSAMIENTO TRAS LA EXPERIENCIA?** Los resultados evidencian en primer lugar, una gran satisfacción al haber participado en el proyecto considerándose muy afortunados al poder vivenciar y experimentar acontecimientos nuevos y diferentes, que afectan, tanto al ámbito educativo, como personal, desembocando, todo ello en la adquisición de nuevos aprendizaje. Y en segundo lugar, por lo que al plan de prácticas respecta, creen conveniente que debería prolongarse su estancia en el centro, *código: 3.1. Mayor duración y 3.2. Mejor distribución* (11), y a ser posible, coincidir el inicio de las mismas con el comienzo del curso escolar, siendo asimismo partidarios de su subdivisión en al menos, dos cursos académicos.

- 📄 En último lugar el **METACÓDIGO 4. OTRAS REFLEXIONES.** Las frecuencias encontradas son escasas e inciden mayoritariamente a la falta de conexión entre las asignaturas de su plan de estudios con los conocimientos necesarios, según su opinión, para desarrollar su futura actuación docente en la escuela con ciertas garantías.

De lo anterior podemos concluir que, a juicio de los alumnos, su participación en el proyecto ha sido considerada de manera muy satisfactoria, sintiéndose afortunados por haber contado con ellos para su ejecución, estimando que las estrategias colaborativas utilizadas, tanto en los alumnos de primaria, como en el mismo grupo de investigación, se derivan, nuevas e interesantes formas de reflexión sobre su práctica, considerando conveniente la prolongación del periodo de prácticas en los centros educativos, así como una revisión de algunos contenidos y asignaturas del actual plan de estudios, con la intención de establecer una mejor conexión entre los conocimientos impartidos en las facultades de formación del profesorado y las escuelas de primaria.

CAPÍTULO 2. DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

2.1 LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

El escenario educativo, como cualquier otro ámbito de la sociedad actual, se enfrenta a los cambios sociales y tecnológicos que se producen a una velocidad vertiginosa. Ante esta situación, creemos conveniente la implementación de estrategias educativas que sean capaces de afrontar y paliar los retos que nos plantean el nuevo milenio. Estamos convencidos de la necesidad de realizar un esfuerzo en esta nueva línea de trabajo, encaminado a que los profesores empiecen a concebir las aulas como un espacio no solo de educación, sino también de investigación.

Todos recordamos, cuando estudiantes, nos enfrentábamos a las teorías educativas de tal o cual autor, y seguro que aún queda en la memoria los nombres de Sthenhouse (1975, 1991) y la expresión “profesor como investigador” o la de “profesor como práctico reflexivo” de Shön (1998).

¿Cuál es el papel que deben desempeñar los profesores en las aulas? Nosotros nos inclinamos por considerar que el perfil del docente de Educación Física se identifique con un profesional autónomo que toma decisiones e interpreta la realidad del aula con la intención de mejorarla y transformarla. Son los profesores quienes mejor conocen lo que acontece en ellas y es precisamente a partir de ese conocimiento lo que le capacita para identificar, analizar y encontrar las soluciones pertinentes.

Tradicionalmente en el escenario educativo, enseñanza e investigación han discurrido por caminos paralelos. Esta situación se agrava todavía más si la situamos en el ámbito de la Educación Física. En la mayoría de los centros educativos predomina un modelo educativo centrado más en la repetición que en la construcción de aprendizajes.

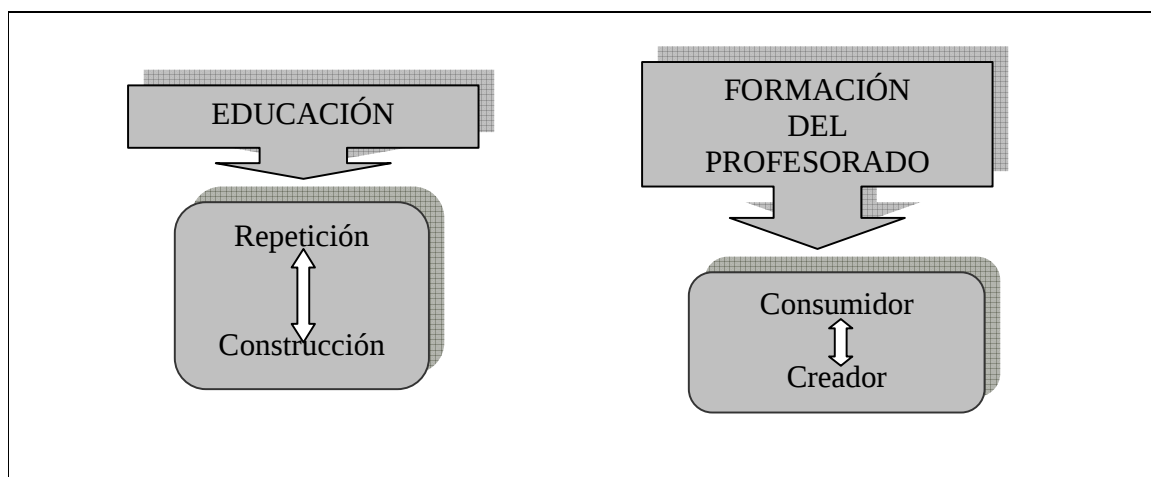


Figura 12. Modelos educativos más generalizados

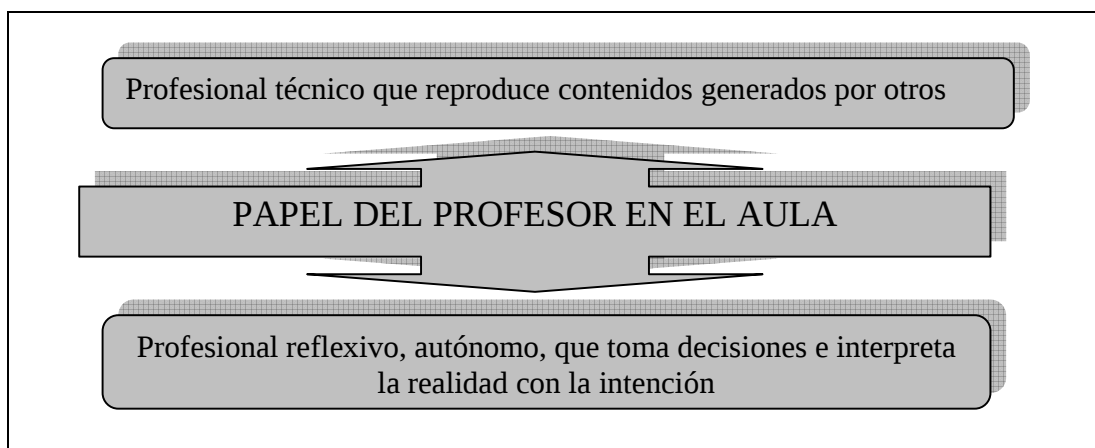
De forma similar, en los centros de formación del profesorado se mantiene un modelo de formación basado en la concepción del “alumno consumidor de información” frente a la idea de “alumno como sujeto activo” y responsable de su propio aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el acto de enseñar, se identifica como un proceso técnico que busca la eficacia y efectividad docente con la intención de lograr los objetivos fijados por las instituciones. El modelo de investigación encardinado con esta concepción de la enseñanza sería el denominado proceso-producto, en el que la enseñanza se considera como una actividad lineal (Latorre, 2003), donde los aprendizajes de los alumnos se deben a las conductas de los profesores. Es decir, el profesor es un profesional que domina recursos y competencias necesarias que le permiten ejercer como docente eficaz resolviendo los problemas educativos que se presentan en las aulas. Frente a estas concepciones, surgen otras que consideran la “enseñanza como una actividad investigadora” y “la investigación como una actividad autoreflexiva”, cuya finalidad es la mejora de su práctica docente. En contraposición al modelo de investigación proceso-producto, se encontraría el interpretativo o ecológico en el se situarían estas actuaciones. En palabras de Latorre (2003) la enseñanza vista de esta forma:

“(…) deja de ser un fenómeno natural para convertirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado (...) la enseñanza deja de ser técnica para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos instituciones”. (p.9)

El mismo autor continúa diciendo:

“Las idea de la enseñanza como actividad investigadora ha ido calando en el ámbito educativo, se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones. El profesorado como investigador formula nuevas cuestiones y problematiza sus prácticas educativas. Los datos se recogen en el transcurrir de la práctica en el aula se analiza e interpreta y vuelven a generar nuevas preguntas e hipótesis”(p.10)



Cuadro 14. Modelo educativo del profesor investigador de su propia práctica.

Con estas reflexiones Latorre (2003) nos está describiendo de forma clara el mecanismo de la Investigación-Acción (I-A), termino difícil de definir ya que, como el mismo reconoce, se le asigna a variedad de actividades que realizan los profesores en sus aulas con diferentes fines, como por ejemplo: la propia practica docente, la aplicación de un programa, la planificación. Todas las acciones tienen en común la identificación de una cuestión o problema sobre el que actuar, la planificación de la acción, su implementación, la observación, reflexión y cambio, construyendo un proceso cíclico cuya duración es variable, ya que un proyecto puede construirse sobre uno o varios ciclos de actuación.

En este capítulo vamos a referirnos a la investigación-acción educativa. Para ello comenzaremos realizando revisión conceptual desde la perspectiva de algunos autores, continuando con la descripción del diseño de un proceso de investigación-acción.

2.1.1 APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Una revisión de la literatura especializada nos permite señalar que son varios los autores a los que se atribuye las raíces de la I-A. Si bien la mayor parte de los historiadores de la educación (Latorre et al., 1998) coinciden en señalar que la obra de Dewey (1929) *Sources of the Science of Education* puede considerarse la primera aproximación a la I-A. En ella desarrolla sus ideas sobre la democratización de educación, el aprendizaje en la acción y la participación e implicación del profesorado en la investigación. A esta le siguen, una década más tarde, los escritos de Collier (1933-1945). Pero es sin duda Lewin (1946) quien, opinión de muchos autores entre los que se encuentran Carr y Kemmis (1988), emplea la expresión *Action Resaerch* para describir un nuevo modelo de investigación que tiene su sentido en la acción, y se aplicó en programas de acciones sociales. Muy pronto esta nueva perspectiva de investigación inundó el campo de la educación, siendo Corey (1949), decano de la *Tearchers Collage* de la Universidad de Columbia (cit. por Latorre et al., 1998, p.274) quien introdujo sus ideas y se convirtió en su principal defensor. Entre los años 1945-1952 proliferan los artículos sobre educación que llevan la firma de I-A.

A este fuerte periodo de predominio le sigue otro de decadencia y fuertes críticas. En concreto Hodgkison (1957, cit. por Latorre et al., 1998) cuestiona su metodología y en la posibilidad de que los profesores puedan investigar.

Tenemos que situarnos en la década de los Sesenta y en Inglaterra para encontrar los primeros trabajos sobre I-A en escenarios educativos. Estos surgieron la mano de John Elliot en el marco de las reformas curriculares de la enseñanza secundaria. Similarmente surgen en el continente australiano los trabajos de John Henry en la universidad de Deakin sobre la interacción de los enseñantes en sus clases y la modificación del discurso magistral en pro del interrogatorio. A finales de la década de los Setenta Jo-Anne Reid (Carr y Kemmis, 1988) desarrolla un proyecto de I-A en la escuela de secundaria de Perth (Australia) sobre la negociación del currículum de noveno curso de inglés. Desde entonces este movimiento se ha extendido por todo el mundo con independencia del nivel y ámbito de conocimiento educativo. En palabras de Chistopher Day (1993)

“[La I-A] se ha convertido en un potente reclamo para todos los que creen en el aprendizaje a través de la reflexión “en donde tiene lugar la acción”, con independencia de sus puesto concreto de trabajo” (p.11)

El termino investigación-acción puede aplicarse a la implementación de una serie de estrategias que a partir de la identificación de un problema, diseñamos y aplicamos un proyecto con la intención de mejora de la práctica educativa. A partir de la reflexión sobre la implementación del proyecto comenzaría un nuevo ciclo. En el cuadro adjunto ofrecemos algunas definiciones que diferentes autores han realizado sobre el término.

Autor	Definición
Kemmis (1984)	<i>“Una forma de indagación autoreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de: sus prácticas sociales o educativas; comprensión sobre sí mismas; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan”</i>
Elliot (1993)	<i>“Estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”.</i>
Lomax (1990)	<i>“Intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar mejora”</i>
Latorre (2003)	<i>“Una indagación práctica realizada por el profesorado de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos y reflexión”</i>

Cuadro 8. Diferentes definiciones del termino I-A a partir de Latorre (2003)

De entre todas ellas nosotros nos identificamos con la que ofrece Latorre (2003) porque sitúa el énfasis en el profesorado y la colaboración, aspectos que, en nuestra opinión, deben estar presentes tanto en la escuela como en los centros de formación del profesorado. Lewin (1946, cit., por Latorre, 2003) entiende que la unión de la investigación, la acción y la formación son esenciales para la formación y el desarrollo profesional del profesorado. Tres fueron las características que este autor otorgó inicialmente a la I-A, a saber: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución simultánea a la ciencia

social y al cambio social (Carr y Kemmis, 1988). Posteriormente, y a partir de la proliferación de esta metodología de trabajo en el ámbito educativo, pasarán a tomar fuerza en la implementación, la toma de decisiones y colaboración auténtica entre los grupos de trabajo.

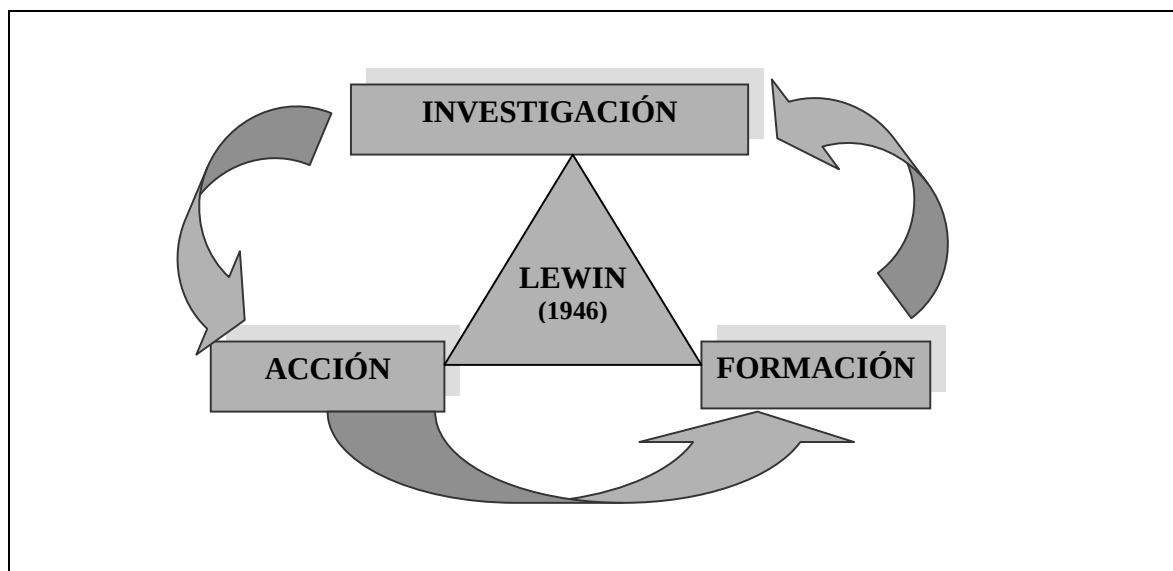


Figura 14. Elementos esenciales para el desarrollo del profesorado

La I-A como método de investigación cualitativa comparte muchas de las características que se le asignan a aquella. Una revisión de la bibliografía especializada nos ha permitido elaborar la siguiente síntesis.

Kemmis y McTaggart (1988)	Elliott (1993)	Lomax (1995)
-Participativa -Colaborativa -Creac. Autocríticas -Teorizar sobre la práctica -Implica: registrar, recopilar, analizar -Progresar hacia cambios -Implica ciclos: planificación, acción, observación, reflexión	-Se centra en el descubrimiento y resolución de problemas -Práctica reflexiva -Integra teoría-práctica -Diálogo con otros profesionales	-Implica al investigador -Busca la mejora a través de la intervención. -Participativa -Genera teorías de la práctica -Es una forma pública de indagación

Cuadro 9. Características de la investigación-acción según autores.

Las diferencias que Latorre (2003) confiere a la I-A respecto a otros modelos de investigación cualitativa son:

- Mejorar/transformar la práctica social y/o educativa a la vez que procurar una mejor comprensión de la misma
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación
- Acercarse a la realidad: vinculando el cambio y el conocimiento haciendo protagonistas de la investigación al profesorado
- Requiere una acción como parte integrante del proceso de investigación
- El foco reside en los valores de la profesionalidad y del profesional
- Es una investigación sobre las personas en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones.

La asunción por parte de la escuela y sus profesores de un proyecto de I-A implica en primer lugar un cuestionamiento de su práctica profesional y organizativa. Cuestionamiento que debe ir acompañado de una propuesta de cambio y mejora, para lo cual sería necesario diseñar un proyecto que orientara su nueva acción educativa y que afectaría a toda la comunidad educativa. Así por ejemplo, cuando un claustro de profesores pregunta: ¿por qué los alumnos son tan agresivos cuando juegan?, ¿qué podemos hacer para modificar su comportamiento?, estarían en condiciones de poder iniciar un proyecto de I-A. Pero, ¿Qué diferencia un proyecto de I-A de otro que no lo es? En opinión de Carr y Kemmis (1988), tres son las condiciones necesarias para que un proyecto se identifique como I-A: la primera que el tema planté una práctica social y que conlleve acciones de mejora. La segunda, que cumpla los pasos o *bucles* de planificación, acción, observación y reflexión, y tercera y última, que en el proyecto estén implicados los responsables de la práctica, y participen de forma colaborativa en todos los momentos de aplicación del proyecto.

Pero hacer I-A no resulta tan fácil, existen muchos aspectos que dificultan la implementación de proyectos de I-A en la vida educativa. Algunos de ellos tienen que ver con aspectos identificables con las relaciones interpersonales entre los profesores, o la falta de tiempo y formación para dedicarse a estas tareas (Blasco, 2002). Una buena solución para afrontar estas dificultades podría ser la implementación de estrategias de investigación desde la etapa de formación inicial del profesorado, de esta forma los alumnos en formación podrían comenzar a tomar conciencia de la importancia que en la vida educativa tiene el cuestionamiento de nuestra docencia.

2.1.2 TIPOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Tres son los modelos de I-A identificados por la mayoría de los autores que han dedicado textos al estudio de la I-A y que Latorre (2003, p. 31) refleja en su libro dedicado a esta modalidad de investigación cualitativa.

2.1 Investigación-Acción Técnica: El objetivo de esta es hacer más eficaces las prácticas. Para ello un grupo de expertos diseñan un plan de I-A que sería aplicado por los responsables de la docencia, es decir, el profesorado. El papel del profesorado se limita a ser un mero reproductor de las ideas desarrolladas por otros.

2.2 Investigación-Acción Práctica: El rol del profesorado cambia considerablemente del que adoptaba en el modelo anterior. Son ellos, los profesores, quienes identifican los conflictos o problemas de la práctica educativa y diseñan el plan a seguir. Para ello pueden

ayudarse de un investigador experto que les oriente y ayude en el diseño y puesta en práctica del proyecto. Su objetivo es cambiar/transformar la práctica educativa, siendo la colaboración y cooperación entre los participantes aspectos claves en la aplicación del proyecto, lo que conlleva una transformación de la forma de entender la práctica.

2.3 Investigación-Acción Emancipatoria o crítica. El poder reside en el profesorado. Pretenden centrar su práctica en los contextos en los que se desenvuelve la acción. Disienten de los discursos dictados por los poderes públicos. Como consecuencia de ello modifican su forma de trabajar y adaptan sus actuaciones a las necesidades que, en su opinión, emanan de la situación.

2.1.3 EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

De las definiciones que hemos enumerado anteriormente, podemos sintetizar que la I-A referida a la educación es proyecto de actuación elaborado por un grupo de profesores que a partir de la detección de un problema implementan estrategias de acción de carácter cíclico que se mueven entre la planificación, acción y reflexión. Por ello la I-A suele identificarse como un proceso de ciclos que, si bien es cierto puede darse I-A formada por un solo ciclo, pero si lo que pretendemos es lograr cambios duraderos tras la implementación del proyecto, será conveniente que el diseño abarque varios ciclos. Ello va a depender del problema identificado, y del tiempo que se disponga para su aplicación (Latorre, 2003). Según este autor, en la espiral de I-A el grupo debe:

- ✚ “Desarrollar un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- ✚ Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- ✚ Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos debe observarse y controlarse individual o colectivamente.
- ✚ Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar el ciclo” (p.33)

Las diferentes representaciones de los ciclos de I-A parten todos ellos del inicialmente diseñado por Lewin (1946), así podemos citar los modelos de Kemmis (1989), Whitehead (1991) ó el de Elliot (1993), todos ellos sintetizados y explicados por Latorre (2003, p.34-38)⁷. A nuestro modo de ver el diseño de I-A con sus respectivas fases que plantea Escudero (1990, cit. Latorre, 2003, p.39) junto con la representación de la espiral de ciclos que plantea Latorre (2003), ofrece una visión esquematizada pero no por ello menos clara de los pasos o fases que debe constituir un proyecto de I-A. Proceso que pasamos a describir.

Según Escudero (1990), un proyecto de I-A debe articularse en las siguientes fases:

⁷ El texto de Latorre (2003) *La Investigación-Acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, publicado por Graó, describe de forma pormenorizada como realizar un proyecto de investigación-acción paso a paso.

- ✚ Identificación inicial del problema o situación que deseamos actuar: Supone un análisis pormenorizado de la situación real y la comprensión de dicha realidad.
- ✚ Elaboración del plan de actuación, creando las condiciones necesarias para su aplicación, control, seguimiento y evaluación, para lo cual haremos uso de las técnicas e instrumentos de observación más indicadas.
- ✚ Reflexión sobre la implementación del plan de actuación sobre los resultados obtenidos, sobre la misma acción y sobre el proceso en general, a partir de lo que debe surgir un nuevo ciclo de actuación.

Estas intenciones quedan representadas en el cuadro siguiente.

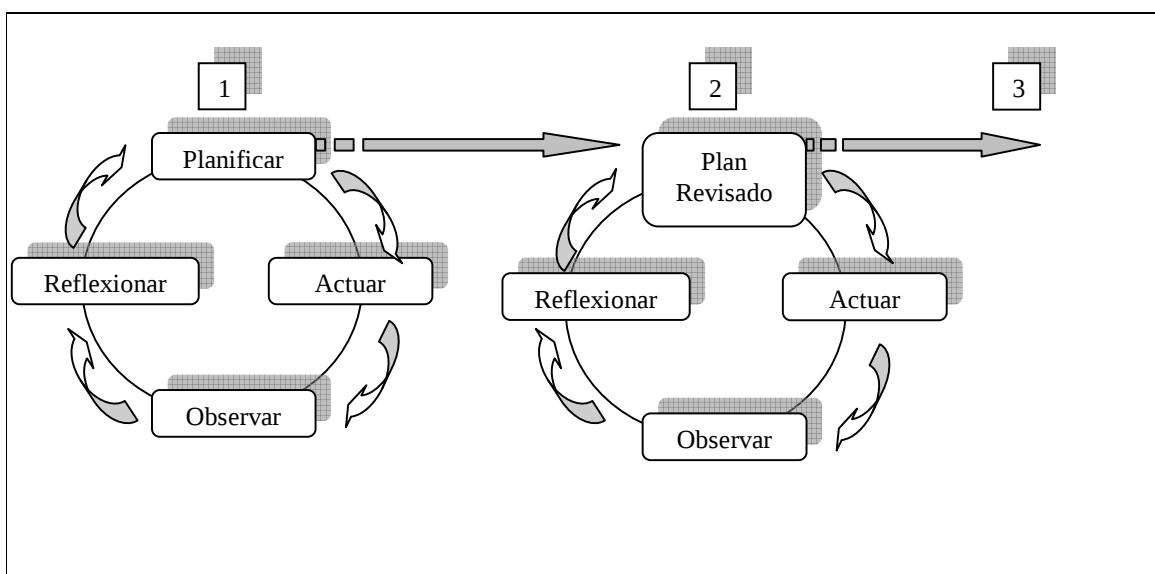


Figura 15. Espiral de los ciclos de la Investigación –Acción. A partir de Latorre (2003).

2.1.3.1 FASES DEL CICLO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Si tenemos la intención de llevar a la práctica proceso de I-A será conveniente que comencemos por hacernos una serie de preguntas que nos permitan situar y conocer si nuestra “preocupación” o “situación problemática” puede ser resuelta desde los planteamientos de la I-A. Es lo que Elliot (1993) llama la “idea general”. Comenzaría así las fases del ciclo de I-A.

1ª Fase: El plan de acción

Incluye las siguientes acciones:

- ✚ Identificación del propósito o problema de investigación. En opinión de McKernan (1999) la situación que decidimos indagar para cambiar es conveniente “que tenga interés para nosotros, que lo podamos manejar, que pueda mejorar algo y que implique la enseñanza y aprendizaje”. Así por ejemplo, si no estamos

de acuerdo con el Plan de Prácticum de la titulación de maestro especialista en Educación Física por la falta de relación y entre los tutores de la universidad y la escuela, estamos identificando un área sobre la que deseamos indagar y producir cambios orientados a la mejora. Ahora bien, debemos ser realistas y pensar que solo por el hecho de realizar nuestra investigación, ello va a generar necesariamente cambios. En el caso del ejemplo, el cambio no solo depende de los resultados de nuestra investigación, sino de otras personas y órganos de gestión educativa, como la Comisión del Prácticum, la Junta de Facultad, Consellería de Educación Ciencia y Deporte y la propia Universidad, lo que conllevaría además la modificación de los planes de estudios. Pero sí podemos contribuir aportando soluciones de mejora.

Identificada el área sobre la que deseamos actuar será el momento de abordar el siguiente paso.

- ✚ Diagnóstico, descripción, explicación y situación. Revisión documental. El objetivo de este momento es conocer el punto de partida de la investigación. Para ello tenemos que realizar un diagnóstico del estado de la cuestión a través de la descripción y explicación de la situación que pretendemos investigar de donde puedan surgir evidencias que avalen el caso. Latorre (2003, p. 44) sugiere unas indicaciones que nos ayudarán en este momento.

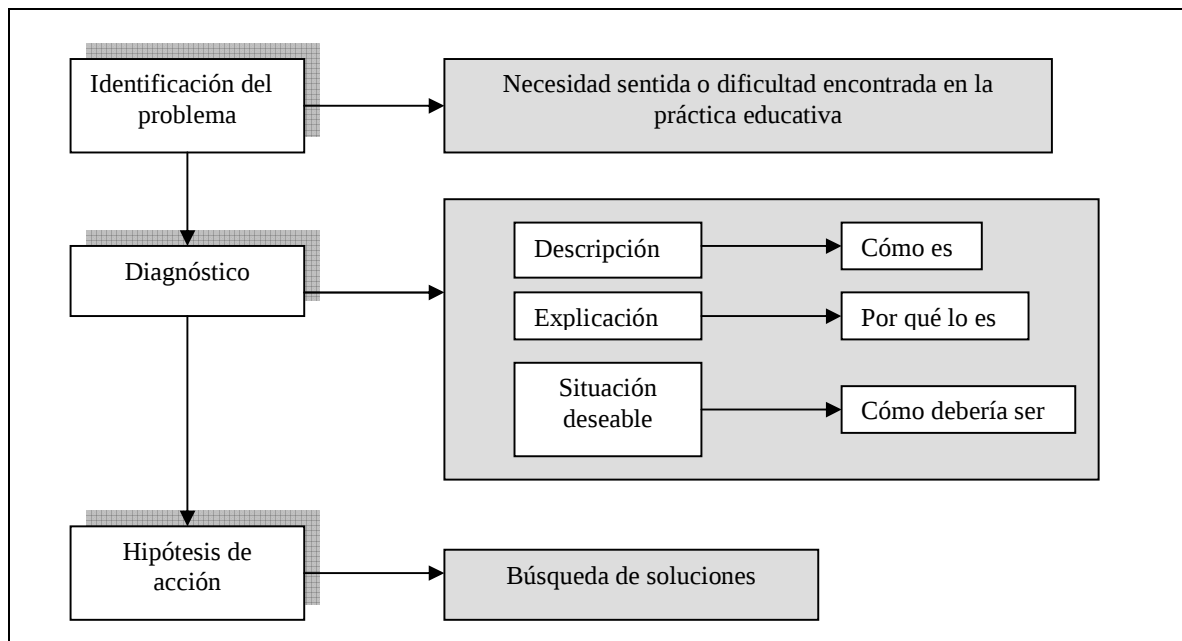


Figura 16. 1ª Fase del ciclo de I-A. Adaptado de Latorre (2003, p.44)

En cuanto a la revisión documental podemos empezar estudiando situaciones similares que puedan aportar luz sobre el caso. Además de los libros y revistas especializadas, las bases de datos, e internet, hacen que la búsqueda bibliográfica que tiempos atrás generaba dificultades por la necesidad de desplazarse a bibliotecas situadas en otras universidades y provincias, se vea considerablemente facilitada. El investigador debe ser cuidadoso a la hora de seleccionar la bibliografía necesaria y adecuada, pues en este mar de información, puede muy bien perder el rumbo de su tema de investigación lo que le podría ocasionar algunos problemas y pérdida de tiempo. Por ello es conveniente realizar, como aconseja Latorre (2003) algunas preguntas cómo ¿Tengo suficiente información sobre la cuestión a investigar?, ¿seré conveniente consultar con colegas de han estudiado casos similares?

✚ **Hipótesis de la acción:** Formulación de la propuesta cambio o mejora que se quieren introducir en la práctica profesional. Constituye un momento decisivo del plan de acción. Tradicionalmente las hipótesis de investigación se plantean de forma proposicional orientadas a la explicación y relación entre las variables (Latorre, 2003). En cambio Elliot (1993) se refiere a la hipótesis de acción como un enunciado que relaciona la “idea” con la “acción”. Siguiendo el ejemplo sobre el Prácticum de Educación Física que hemos mencionado en párrafos anteriores podríamos decir: ¿cómo puede mejorar la relación entre los tutores – profesores y maestros- del Prácticum de Educación Física? Aplicando estrategias de colaboración entre ambas entidades. Pero las respuestas que demos a la hipótesis deben ser posibles y permitir un plan de actuación, por ello no está demás considerar más de una solución a la hipótesis.

2ª Fase: La acción

El desarrollo de la acción o plan de actuación para resolver la hipótesis requiere de una organización y secuenciación de los pasos a seguir. Es conveniente, por tanto elaborar un calendario o cronograma en donde podamos indicar los pasos de la investigación.

Para Latorre (2003) la acción está sujeta a unas características que definen su singularidad:

“La acción es meditada, controlada, fundamentada e informada críticamente; es una acción observada que registra información que más tarde aportará evidencias en las que se apoya la reflexión (...) es deliberada y se proyecta como un cambio cuidadosa y reflexivo de la práctica, (...) no está de riesgo y se enfrenta a limitaciones políticas y materiales, por lo que los planes de acción deben ser flexibles” (p.47)

3ª Fase: La observación o supervisión de la acción

La observación se centra en la acción y a través de ella podemos comprobar como se va desarrollando la acción. Las observaciones que vamos recogiendo deben proporcionarnos certezas suficientes para sostener las afirmaciones relativas a los cambios acontecidos como consecuencia de la acción. Durante esta fase se produce la recogida de información mediante diferentes instrumentos. Esta cuestión ya ha sido tratada en el apartado 1.4.3.2, donde hemos identificado y descrito algunos de los instrumentos a través de los cuales se produce la recogida de datos en una investigación cualitativa. Por esta razón no cabe ahora repetimos, sino solo recordar la conveniencia de ser sistemático y organizar cuidadosamente toda la información que vamos recogiendo, porque dicha información nos proporcionará las evidencias en momentos determinados de la reflexión sobre la acción.

4ª Fase: La reflexión o análisis de los datos. Cierra el ciclo y da paso al informe y/o al replanteamiento. Es una tarea que persiste mientras se realiza el estudio. Constituye un conjunto de tareas que nos permiten indagar en el significado de la realidad estudiada y alcanzar cierta abstracción o teorización. Las tareas básicas del proceso de análisis de datos incluyen: Recopilación (transcribir, lectura, anotaciones); Reducción (categorizar y codificar); Disposición y transformación (Diagramas gráficas); Validación (credibilidad transferibilidad, dependencia, confirmabilidad); interpretación de la información y teorización. A partir de este momento se iniciaría un nuevo ciclo de I-A. Como en el apartado anterior las acciones que permiten al análisis de los datos han sido debidamente explicadas en el punto 1.4.3.3 por cuanto remitimos al lector, en caso de ser necesario a este apartado.

Una vez extraídos los datos el investigador debe preguntarse hacia donde dirigir sus pasos, es decir, ¿debe elaborar estrategias de actuación e introducir cambios sobre la planificación inicial que orienten un nuevo ciclo de I-A, o por el contrario da por finalizado el proceso? De esta forma y en palabras de Latorre (2003):

“[A]sí continúa un proceso de indagación en el aula que permite ganar comprensión y, al mismo tiempo, favorecer el desarrollo profesional, es decir, el docente se constituye en un verdadero investigador de su propia práctica educativa” (p.99)

5ª Fase: El informe de investigación

Una vez concluido los ciclos es el momento de dar a conocer los resultados de la investigación. Las partes del informe de I-A son similares a las de cualquier informe de investigación cualitativa y que ya desarrollamos en el capítulo anterior. A pesar de ello no está de más reproducir las recomendaciones que nos sugiere Elliott (1993) que según sus palabras “*el informe deben relatar la historia de su desarrollo en el tiempo*” y concretar aspectos referidos a:

- ¿Cómo evolucionó la idea?
- ¿Cómo evolucionó la comprensión del problema?
- Medidas que se tomaron a la luz de la comprensión del problema y como se hizo frente a los problemas
- Efectos que generaron las acciones tomadas
- Técnicas utilizadas para recoger la información
- Problemas que encontramos al utilizarlos
- Problemas éticos que se plantearon

Y en cuanto a la estructura del informe propone:

- Introducción
- Planificación
- Desarrollo
- Reflexión y evaluación
- Conclusiones y recomendaciones
- Pasos finales: referencias bibliográficas y anexos

2.2 EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos como diseño de investigación cualitativa, esta cobrando mayor interés en los últimos tiempos en el ámbito de la investigación educativa. Sus inicios, pueden situarse en el escenario anglosajón en los estudios evaluativos realizados en Estados Unidos (Goetz y LeCompte, 1988; Popkewitz, 1988, Stake 1978, 1998) y en el espacio británico en el desarrollo de proyectos curriculares (Stenhouse, 1984; Elliot, 1990). En el ámbito de la Educación Física su presencia es más reciente. Si bien es en Estados Unidos donde existe mayor tradición en este tipo de investigaciones. La revista *Journal of Teaching in Physical Education*, constituye un claro referente al respecto. En España en los últimos diez años, esta metodología de investigación está cobrando especial auge, sobre todo en las investigaciones situadas en la formación inicial y permanente del profesorado. Buena prueba de ellos son los estudios de Devís & Peiró (1992c), Fraile (1993, 1995), Del Villar (1993); Pascual (1993); Peiró & Devís (1993), Camerino (1995), Costes (1995) y Sicilia Camacho (1997), Blasco (2002).

Rodríguez *et al.* (1996) exponen algunas definiciones que diferentes autores desde el ámbito educativo realizan del estudio de casos, que tras su análisis llegan a la conclusión de que el estudio de casos:

“[I]mplica siempre un proceso de indagación que se caracteriza por un examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés” (p. 92)

Según Stake (1998), un estudio de casos pretende captar la complejidad de un caso individual, que presenta un especial interés, exponiendo de forma precisa los detalles de su interacción con el contexto para captar toda su particularidad y las intrarrelaciones e interrelaciones que definen su complejidad. González, Medina y De la Torre (1995), precisan que este tipo de diseño está particularmente indicado para comprender en profundidad los fenómenos socioeducativos que requieren el estudio de problemas complejos y únicos y la elaboración de un proyecto de intervención ajustado a contextos y problemas específicos.

Un caso en el ámbito educativo puede ser una persona, un profesor, una clase, un claustro, un programa de enseñanza o un acontecimiento particular. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera identidad. Devís (1996, cit. a Merriam, 1988) considera que las características esenciales del estudio de casos son:

1. Particularista: porque el estudio se centra en una situación, suceso, programa o fenómeno concreto.
2. Descriptivo: Porque ofrece una abundante descripción de los fenómenos, estudiados.
3. Heurístico: Porque ilumina la comprensión sobre el fenómeno en cuestión.
4. Inductivo: Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundamentados en el mismo contexto. Los estudios de casos cualitativos se caracterizan por el descubrimiento de nuevas relaciones, conceptos y comprensiones, y no, por la verificación de hipótesis preestablecidas.

Por su parte Stake (1998), entiende que las características representativas de los estudios de casos cualitativos son:

1. Características identificativas: Serían las características holísticas en el sentido de que la contextualidad del estudio sea desarrollada correctamente, se evite el reduccionismo y el elementalismo, y no sea el estudio comparativo la base de la investigación.
2. Características empíricas: Hacen referencia al trabajo de campo naturalista, el énfasis es lo observable, la no intervención y la preferencia en el lenguaje descriptivo naturalista.
3. Características interpretativas: Suponen la aceptación de la capacidad inductiva del investigador para definir los criterios, la perspectiva derivada de la permanencia del investigador en el escenario de la investigación, y su interacción con el mismo.
4. Características enfáticas: Están conformadas desde la intencionalidad, compromiso y apoyo del investigador hacia los participantes, hasta los rasgos de progresiva focalización y nivel de experiencia vicaria que la investigación va adquiriendo.

En cuanto a la clasificación de los estudios de casos, Guba & Lincoln (1981) realizan la propia atendiendo a los propósitos y niveles de la investigación, y así diferencian entre: factual, interpretativo y evaluativo. Bogdan & Biklen (1982), distinguen entre: estudios de casos único y estudios de caso múltiples. Mientras que Stake (1998), nos habla de estudio de caso *intrínseco*, cuando el objetivo es conocer un caso particular por sí mismo; *instrumental*, donde el propósito es comprender otras cuestiones que pueden revelarse a través del estudio de caso; y *colectivo*, cuando el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general.

Siguiendo la clasificación establecida por Bogdan & Biklen (1982), nuestro proyecto de investigación, que será debidamente explicitado en el capítulo 3, se identifica con un *estudio de casos múltiples*, porque se utilizan varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, evaluar o modificar (Rodríguez *et al.* 1996). Por otra parte, lo consideramos un estudio orientado a nivel *micro* y *mesocontextual* (Devís, 1996) del sistema educativo, porque la acción se desarrolla en varios centros educativos a la vez, utilizándose los mismos procedimientos de recogida y análisis de información.

En cuanto a la selección de los casos, se debe considerar que no buscamos un caso representativo o ejemplificador de otros, o de un rango, ni estudiar uno para comprender los demás, sino seleccionarlo porque nos interesa conocer su propia unicidad. La generalización debe darse en el seno del mismo caso, no respecto a otros.

Como criterios fundamentales en la selección de los casos, deberíamos considerar lo que Stake (1994,1995, cit. Rodríguez *et al.* 1996, p. 99) denomina *oportunidad de aprender*, y esto se verá facilitado en la medida en que: el acceso al campo de estudio nos sea fácil, exista alta probabilidad de mezcla de procesos, programas, personas, interacciones, relacionadas con el objeto de investigación; se puedan establecer buenas relaciones entre el grupo; que el investigador pueda permanecer en el escenario de la investigación todo el tiempo que sea necesario, y por último, que se asegure la calidad y credibilidad del estudio. Como criterios adicionales los citados autores señalan la *variedad* y *el equilibrio*. La primera porque nos puede permitir la replicación, es decir, la capacidad que tiene este tipo de diseño para contrastar las respuestas que se obtienen de forma parcial de cada caso que se analiza. Y la segunda, porque de esa forma pueden compensarse unos con otros.

2.3 LA INVESTGACIÓN COLABORATIVA

La investigación colaborativa, es considerada por algunos autores Latorre *et al.* (1998), como una modalidad de la investigación-acción y se presenta como un modelo alternativo para indagar la realidad educativa, en el que intervienen, con diferentes roles, investigadores, profesores, padres, administraciones y estudiantes con la intención de desarrollar proyectos comunes. La colaboración, como concepto de aprendizaje e investigación, constituye una forma peculiar de implicación en procesos de investigación y programas de aprendizaje. Lieberman (1986) propone trabajar “con y no “sobre”, los profesores y escuelas, opinión que comparte con Kirk (1989), mientras que Lawson (1991,

cit. Devís 1996) considera que la investigación colaborativa es una investigación centrada en la práctica que trata de unir el conocimiento generado por los investigadores con la práctica desarrollada por los profesores.

Para Carr & Allen (1988) los trabajos en colaboración entre investigadores y profesores surgen a raíz de la preocupación de la investigación cualitativa por el ámbito educativo. Otros en cambio, Latorre *et al.* (1998) sitúan las ideas que configuran esta forma de investigación en los trabajos de Corey, y en el énfasis por el trabajo cooperativo entre investigadores y profesores, y en Lewin, quien creó conceptos y definiciones relativos a los estudios cooperativos. Por estas razones, continúan los autores, puede concluirse que la investigación colaborativa surge como desarrollo de la investigación-acción en el campo colaborativo, identificando los trabajos de Tikunoff & Ward (1982), Smulyan & (1984), Lieberman (1986), Jaculo-Noto (1984) y Oja & Pine (1983) como algunos de los más representativos.

La evolución de la investigación colaborativa es clasificada por Smulyan (1984, cit. Latorre *et al.* 1998), en tres etapas: la primera coincide con la investigación-acción en sus orígenes y expansión; la segunda con el declive de ésta y la aparición de nuevos enfoques, y la tercera recoge el nacimiento de la investigación colaborativa.

Este modelo de investigación permite trabajar conjuntamente en la planificación, implementación y análisis del proceso de investigación, con la intención de resolver problemas que surgen de las aulas. De este modo, los participantes son responsables tanto en las tareas de investigación como en la toma de decisiones. Esta tarea colaborativa repercute en la capacidad para comprender y mejorar su propia práctica. De manera que, la investigación colaborativa tiene como objetivo, trabajar juntos en la indagación sobre aspectos profesionales para resolver problemas de enseñanza-aprendizaje confrontándolos con la práctica educativa.

Latorre *et al.* (1998) referenciando a Oja & Pine (1981) consideran que la Investigación-Acción Colaborativa se caracteriza por:

- ✚ “Los problemas de investigación son mutuamente definidos por prácticos e investigadores.
- ✚ Tanto investigadores como profesores colaboran en la resolución de los problemas.
- ✚ Los resultados de la investigación son utilizados y modificados en la solución de los problemas.
- ✚ Los prácticos desarrollan competencias y habilidades de investigación, mientras que los investigadores aumentan sus conocimientos en el uso de metodologías naturalistas y etnográficas.
- ✚ Como resultado del proceso de investigación, los prácticos son más capaces de resolver problemas y desarrollarse profesionalmente.
- ✚ Tanto unos como otros con coautores de los informes de investigación” (p.83).

Para que un programa de investigación colaborativa pueda desarrollarse con un mínimo de éxito son necesarias ciertas condiciones entre las cuales destacamos:

- ✚ Clima escolar adecuado, apoyo institucional y reconocimiento de la dirección de los centros.
- ✚ Disposición de recursos. Asistencia técnica y recursos económicos, medios audiovisuales, subvenciones, bibliografía...
- ✚ Formación. Las características y habilidades del grupo investigador van a jugar un papel importante durante el desarrollo del proyecto. Sería conveniente que los

participantes en la investigación recibieran una formación previa al inicio de la investigación. Formación encaminada hacia la adquisición de competencias investigadores y el desarrollo grupal y profesional.

- La relación con el proceso. Los objetivos de la investigación deben estar claros, dedicar el tiempo necesario, un clima de grupo favorable y preparado para asumir los posibles cambios en las prácticas escolares así como en sus creencias.

Por otro lado, este tipo de investigación presenta una serie de ventajas e inconvenientes que deben ser considerados a la hora de iniciar un proyecto de investigación colaborativa, y que Devís (1996, p. 75), describe a partir de Carr & Allen (1988) y Stchempp & Martinek (1988) y que describimos en el cuadro 21.

La investigación colaborativa	
VENTAJAS	INCONVENIENTES
- Oportunidades para la mejora y desarrollo profesional de los participantes. - Aumenta la igualdad y paridad entre los participantes. - Presenta oportunidades para la reflexión y discusión del profesorado sobre su práctica. - Oportunidad para generar conocimiento profesional compartido. - Divide el trabajo entre sus miembros. - Elimina el aislamiento profesional. - Mantiene la motivación entre sus miembros. - Amplía las oportunidades para analizar las creencias y asunciones. - Se aprende del trabajo de todos los participantes. - Posee beneficios para el alumnado puesto que reciben las enseñanzas de un profesor reflexivo inmerso en este tipo de trabajos.	- Pueden aparecer conflictos y deterioro en las relaciones entre los participantes. - Puede ser una experiencia frustrante para el investigador. - Problemas y reservas en las clases, como consecuencia de la presencia de un observador. - Falta de reconocimiento externo a la propia participación en la investigación.

Cuadro 10. Ventajas e inconvenientes en la aplicación de un proyecto de Investigación colaborativa.

En el ámbito Educación Física y los deportes, los primeros indicios de la importancia otorgada a la investigación colaborativa, surgen a finales de los años Ochenta en Estados Unidos, Reino Unido y Australia. Devís (1996), en referencia a Martinek & Schempp (1988), considera necesario distinguir entre dos tipos de modelos colaborativos para la mejora instruccional y diferencia, entre los modelos de asistencia a programas, y los modelos vinculados a la investigación. La diferencia entre ambos estriba en que, los primeros, proporcionan asistencia técnica y evaluativo, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, y presentan formas de colaboración entre universidades, administración y escuelas sin estar relacionados con paradigmas de investigación. Mientras que los segundos, están guiados por algún problema de investigación concreto. Devís (1996) realiza una revisión acerca de los primeros trabajos colaborativos de asistencia a programas entre los que destaca, el *Teacher Education Center for Children's Physical*

Education Education que data de 1970 y pretendía la mejora de la Educación Física de los alumnos a través de la unificación de la formación inicial y permanente de profesores; *Physical Education Development Center* desarrollado en 1980, un programa local que perseguía desarrollar y mantener programas efectivos de Educación Física con cierta orientación de cambio; en 1984 se inició un proyecto para profesores en activo con objetivos a corto y largo plazo, y entre sus pretensiones destacamos la de proporcionar recursos y programas que cubrieran las necesidades destacadas por el profesorado, motivar a los profesores para renovar su compromiso con la enseñanza, y funcionar como fuente de innovación externa del currículum. Martinek & Butt (1988) desarrollan un proyecto de investigación colaborativa entre la universidad y la escuela con la intención de proporcionar una adecuada instrucción a los alumnos. El tema elegido fue el aumento del tiempo de aprendizaje del alumno. En cierta medida, esta investigación podemos situarla más cercana a las perspectivas positivistas que las cualitativas propias de la investigación cualitativa.

Por lo que se refiere al Reino Unido, destacan los trabajos de Len Almond (1985, 1986b), fuertemente influenciado por Stenhouse, que formó un equipo de investigadores en la Universidad de Loughborough y de profesores para trabajar en un proyecto acerca de la *enseñanza para la comprensión en los juegos deportivos*, similar al que desarrolla Devís (1996). En cuanto a los trabajos en escenario australiano, destacamos los trabajos en la Universidad de Deakin por Richard Tinning en 1981, que llevó a la práctica un programa de investigación-acción con estudiantes para profesores de Educación Física. Estos, sin ningún tipo de enseñanza previa, debían impartir unas clases que serían utilizadas como punto de partida para la mejora de su práctica. Los alumnos identificaban juntos los problemas que acontecían en sus clases y trabajaban junto con sus compañeros y el investigador como facilitador y amigo crítico.

Situándonos en el contexto español, algunos de los trabajos que tienen como soporte la investigación colaborativa, han sido realizados por García Ruso (1993), Pascual (1993 y 1994a), Fraile (1991, 1993, 1994) y Trigo (1998) y Blasco (2002).

Para terminar esta presentación sobre lo que ha sido la investigación colaborativa como estrategia de investigación y formación reproducimos las palabras de Devís (1996) que de acuerdo con Popkewitz (1988) responden a las intenciones que subyacen en la investigación colaborativa:

“La perspectiva colaborativa responde a un tipo de investigación cualitativa que no se conforma con interpretar y comprender los fenómenos educativos que ocurren en las clases de Educación Física. Va un paso más lejos porque pretende ayudar a los profesores/as en su trabajo cotidiano y mejorar sus prácticas de enseñanza. Además, permite a los investigadores/as y profesores/as reflexionar sobre la acción de la enseñanza y aprender conjuntamente” (p.65)

En el capítulo siguiente vamos a proceder a explicar de forma resumida un ejemplo de un proyecto de I-A Colaborativa que realizamos en 2002.

CAPITULO 3. EXPERIENCIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Hasta aquí hemos intentado explicar el objeto de la investigación cualitativa y los pasos a seguir para llevar a la práctica proyectos situados en torno a esta metodología de investigación. Lo hemos hecho, en un principio, partiendo desde un ámbito general para adentrarnos más adelante en ejemplos y situaciones de las áreas de conocimiento de la Educación Física y el Deporte.

En el presente capítulo pretendemos explicar una experiencia de investigación educativa. En concreto, desarrollaremos un proyecto que, con el título de *“La Investigación-Acción Colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional: estudio de caso”*, constituyó nuestra tesis doctoral. Debido a la cantidad de información que manejamos en nuestro trabajo, el informe final resulta excesivamente largo para ser incluido en este texto. Por este motivo, obviaremos el apartado de análisis, interpretación, disposición de la información de cada uno de los once proyectos de los que se compone la tesis completa, pasando directamente de la enumeración de las etapas y proyectos a las conclusiones parciales de cada una de las etapas hasta llegar a las conclusiones finales. Como quiera que en el capítulo anterior, punto 1.5, explicamos detalladamente, como realizar la fase de análisis con uno de nuestros proyectos, confiamos en que, a pesar del “salto” dado en la descripción del proceso de investigación, el lector no pierda el hilo conductor del proyecto.

3.1 INTRODUCCIÓN

¿Puede un proyecto de investigación surgir de la experiencia? A pesar del tiempo transcurrido desde nuestra incorporación a la entonces Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B., hoy Facultad de Educación, recordamos el momento en que nos enfrentamos a nuestro primer día como profesora de Educación Física de los futuros profesores de E.G.B. Un único interrogante rondaba por nuestra mente, ¿qué hago? Habíamos permanecido durante cuatro años formándonos como Profesora de Educación Física y no sabíamos que camino escoger, pero, ¿acaso teníamos varios modelos por los que decidimos?, no, solo uno, enseñar como nos habían enseñado. Durante nuestro periodo de formación inicial, fuimos instruidos en la adquisición conocimientos teóricos de materias relacionadas con el funcionamiento de nuestro cuerpo (Anatomía, Fisiología, Mecánica del Movimiento...), otras como Pedagogía, Psicología Evolutiva, que nos introducían en las teorías de la educación y el desarrollo del niño, y otro bloque, por aquel entonces sumamente importante, en el cual debíamos desarrollar una amplia gama de habilidades y competencias motrices, tanto en el aspecto teórico como en el práctico. La Metodología de la Educación Física hizo su aparición durante los cursos de 3º y 4º, como algo aislado del resto de las materias y que, al menos nosotros, encontramos su sentido en la conexión con las Prácticas Didácticas.

Nadie nos habló del currículo que debíamos desarrollar.

Con este “*bagaje instruccional*” nos enfrentamos a los futuros docentes. Mi sorpresa, al incorporarme a la escuela de Formación del Profesorado, fue en aumento al comprobar,

entre otras cosas, el excesivo número de alumnos por aula, (en nuestras clases éramos 20 alumnas), ¡yo no podía enseñar como lo habían hecho conmigo!, debíamos buscar otras alternativas. Otra sorpresa, ¿por qué la Educación Física no participaba en las tutorías de las Pre-prácticas de 2º curso y Prácticas de 3º, si, en teoría, eran estos futuros maestros quienes debían impartir esta asignatura en las escuelas? A la primera pregunta jamás nadie nos contestó, a la segunda fuimos descubriendo la respuesta con el tiempo.

La preocupación y el interés por encontrar respuestas a estos interrogantes, hizo que en la buscáramos otros y nuevos modelos educativos. La asistencia continuada a congresos y reuniones científicas en busca de nuevas alternativas, y la incipiente pero prolija aparición de textos específicos en la enseñanza de la Educación Física, nos proporcionaron contactos con compañeros de otras escuelas, con los que intercambiamos ideas y experiencias.

La entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria y la nueva estructura departamental de las universidades, supone para nosotros el inicio de una nueva etapa de formación. En este nuevo contexto, la composición del departamento de Educación Artística y Orientación Didáctica – hoy Didáctica General y didácticas Específicas- que reúne áreas de conocimiento que van, desde la Música, la Plástica y la Educación Física, y sus respectivas didácticas, hasta la Didáctica General y la Didáctica de la Ciencias Experimentales, hace que observemos la actuación docente de compañeros de áreas de conocimiento diferente a la nuestra, estableciendo lazos de unión que nos procurarían un enriquecimiento personal y profesional, y que contribuirán en un futuro próximo a nuestra profesionalización docente.

Llegan los nuevos Planes de estudios, Maestros especialistas en Educación Física, Musical...etc. Por fin estamos representados, pero ¿cómo podemos tutorizar a 90 alumnos, ¿por qué no puede existir una interrelación y comunicación entre los maestros tutores, los alumnos y el profesor universitario? Era necesario buscar una alternativa que solventara, a nuestro modo de ver, la falta de comunicación entre los responsables de la formación práctica de los estudiantes.

Con esta nueva preocupación iniciamos nuestros estudios de tercer ciclo en el curso de programa de doctorado que, dirigido por la Dra. Martínez Ruiz y con el título de *Investigación educativa, Desarrollo Curricular y Profesional*, nos introducirá en el campo de la investigación, y en la búsqueda de posibles soluciones a los interrogantes que, día a día acontecen en nuestro quehacer profesional derivadas de la práctica educativa.

Nuestra idea del proyecto de investigación surge, precisamente durante la realización de los estudios de doctorado. El interés que despertó en nosotros el tema de la colaboración en educación, hizo que nos planteáramos la posibilidad de realizar un trabajo de investigación en el cual estuvieran implicados maestros dedicados a la docencia de la Educación Física y la investigadora, y que además, pudiera servir de una primera toma de contacto con estos profesionales, con vistas a futuras colaboraciones.

Una vez finalizados los estudios de tercer ciclo, nos pareció conveniente, siguiendo los consejos de nuestro tutor, continuar con el diseño de nuestro proyecto de tesis. Dado que la primera experiencia llevada a cabo con el estudio mencionado con anterioridad, resultó muy satisfactoria, tanto para los maestros colaboradores como para nosotros, encontrando

además en estos profesionales una excelente predisposición y compromiso, nos inclinamos por continuar en esta línea de investigación marcada, la colaboración entre centros educativos. La conformidad manifestada por el Dr. Sauleda acerca de nuestras decisiones, nos empujó a la tarea de la elección del tema de investigación y de la posterior presentación del mismo a la Dra. Martínez Ruiz, con la petición por nuestra parte de que fuera la directora de esta tesis doctoral. Con la respuesta afirmativa de la misma iniciamos un nuevo camino en nuestro devenir formativo.

En resumen, podemos aseverar, que la justificación en la elección de nuestro proyecto de investigación (tesis doctoral), viene marcada y guiada por la experiencia docente de la investigadora, fruto, por un lado del interés y preocupación manifestado a lo largo de nuestra carrera como docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física, y por otro, por las relaciones profesionales acontecidas en el seno de nuestro departamento, hoy de Didáctica General y Didácticas Específicas, con profesionales de reconocido prestigio nacional e internacional como la Dra. Dñ M^a Angeles Martínez Ruiz y el Dr. D. Narciso Sauleda Parés, de quienes tanto hemos aprendido y de cuyas relaciones nos sentimos altamente satisfechos.

En el cuadro que a continuación presentamos hemos intentado plasmar las inquietudes que han presidido la justificación de nuestro proyecto de investigación.

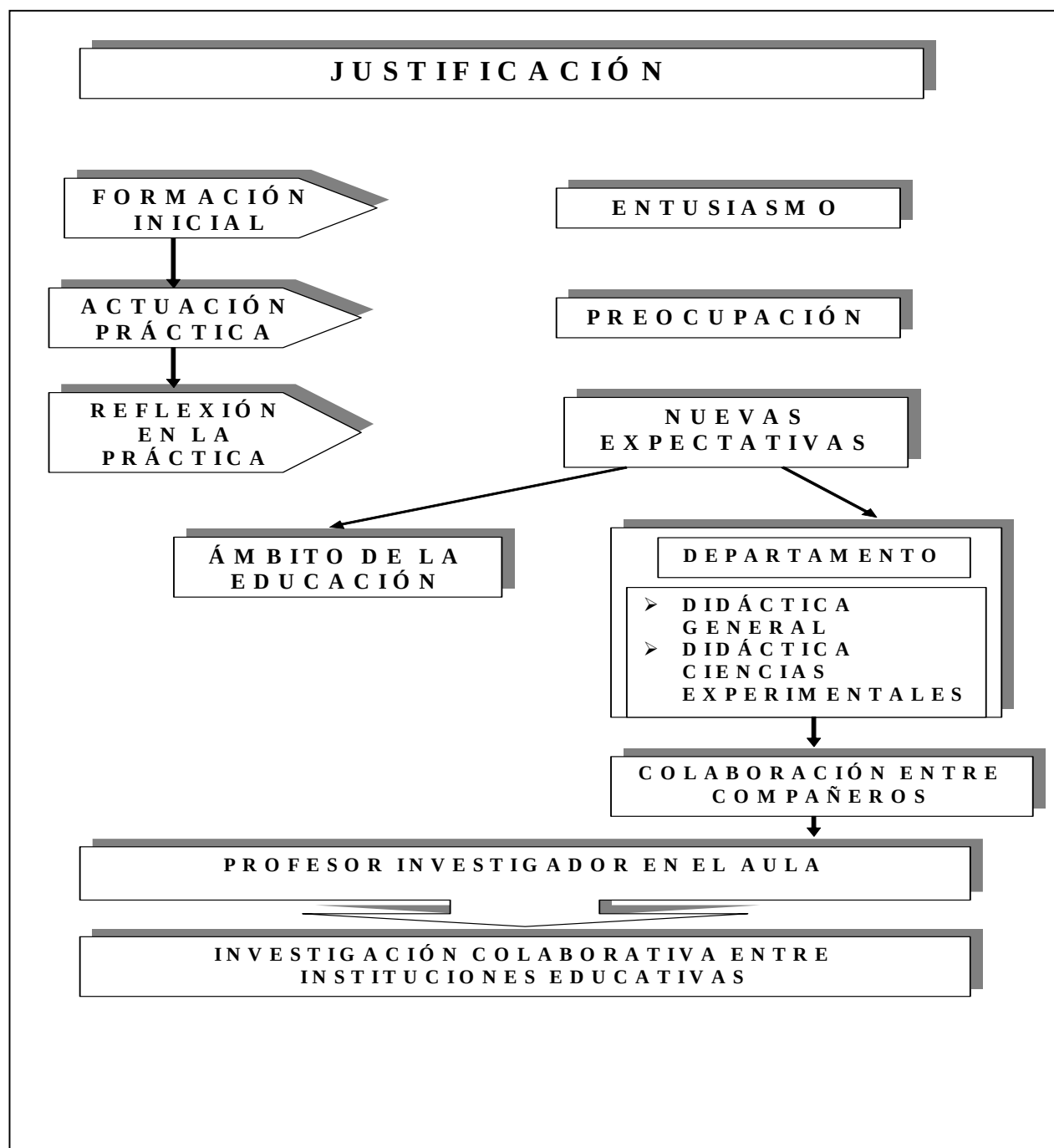


Figura 10. Justificación del proyecto de investigación colaborativa. (Diasco, 2002)

3.2 MARCO TEÓRICO. LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MAGISTERIO ESPAÑOL

Desde la creación en el año 1839 de la primera Escuela Normal, La Ley de Instrucción Pública de 1857, conocida como Ley Moyano, pasando por el protagonismo adquirido

durante la Segunda República donde se convirtieron en Escuelas de Pedagogía, hasta el periodo franquista que las transformó en Centros universitarios, los centros de formación del profesorado⁸ de educación Primaria, han sido objeto de numerosas transformaciones y orientaciones.

Con la Ley General de Educación de 1970, las Escuelas de Formación del Profesorado se situaron en el primer ciclo universitario; y aunque esa reforma pretendía modificar el sistema educativo español, la situación socio-política vigente durante el mandato franquista, determinó que no se llegaran a resolver los problemas para los cuales se elaboró.

Desde esta ley, las Escuelas Normales adquieren la denominación de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. La Ley de Reforma de la Enseñanza, modifica dicha formación articulándose a partir de los nuevos ciclos de enseñanza, es decir, Educación Infantil, Primaria, apareciendo la figura de los maestros especialistas en: Educación Física, Primaria, Lenguas Extranjeras, Infantil y Música.

La presencia de la Educación Física en los diferentes planes de estudios que conducen a la obtención del título de Maestro, ha sido irregular, tanto por lo que respecta a sus contenidos, como a su carga docente convirtiéndose, en algunos momentos de la historia, en elemento clave de control ideológico de la sociedad. Para Romero Granados (1995) la Educación Física ha estado presente en todos los planes de estudios de la Escuelas Normales, excepto en el de 1914, aunque con diferentes denominaciones. Este autor realiza un estudio en el que, a partir del Plan del 50, analiza los contenidos de dichos planes.

Según la literatura consultada, parece ser que es en la Orden de 13 de junio de 1977, sobre directrices para la elaboración de planes de estudios, cuando la Educación Física se consolida de forma clara entre las asignaturas comunes de las cinco especialidades, con la denominación de Didáctica de la Educación Física, sí bien, la diversidad de contenidos, programas, carga docente y temporalización es la nota dominante. El Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (B.O.E. de 11 de octubre), establece el Título Universitario Oficial de Maestro en sus diferentes especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios. Los contenidos de los planes de estudios deberán tener presente que los maestros son: generalistas con competencias en todas las áreas de los respectivos niveles; estar preparados para enseñar no solo conceptos referidos a los contenidos de las áreas, sino también, procedimientos y actitudes; conocer la metodología adecuada a las enseñanzas en estas edades; estar preparados para recibir alumnos de integración; saber evaluar y estar preparados para realizar tareas de tutorías y orientación; los maestros especialistas en educación musical, Educación Física, lengua extranjera, educación especial y audición y lenguaje, deberán estar preparados para ser profesores de apoyo de los maestros generalistas en relación con sus respectivas especialidades. El concepto de permeabilidad ha condicionado casi todos los planes del País, llegando a formaciones muy distintas en la formación inicial, tratándose más de un reparto de créditos que de buscar una buena educación de profesionales (Romero Granados, 1995).

⁸ Las obras de Vázquez Gómez (1988, 2001); Fernández Narés. (1993), Romero Granados (1995) Zagaláz Sánchez (1996, 2001), y el artículo en la revista *Educación*, en su número extraordinario de 2000, pp. 83-112, disponen de información abundante y detallada tanto de la evolución de la formación del profesorado en Educación Física, refenciando instituciones y normativa legal por la cual se regulaba dicha formación.

En el momento de redactar estas líneas, la comunidad universitaria española se encuentra ante dos momentos importantes para el futuro educativo del País. Por un lado, la reforma de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que sin apenas llegar a implantarse en los centros educativos no universitarios, ha sido modificada debido al cambio de gobierno. Y por otro, y en el ámbito exclusivamente universitario, a la adecuación de las “Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de enseñanza Superior” lo que conlleva un cambio no solo de forma sino también de fondo, en la manera de entender la enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario. De manera que en el momento actual, al igual que otras comunidades universitarias que forman la Unión Europea, nos encontramos inmersos en el estudio del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio elaborado por la Comisión de Expertos que, según parece, quedarán organizados en títulos de Grado, cuya duración será previsiblemente de cuatro años, y Postgrado de dos años de duración. Por todo ello, y como consecuencia de la necesaria adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, hace imprescindible una nueva concepción y organización del modelo de enseñanza/aprendizaje universitario. En éste sentido, nuestros esfuerzos deben dirigirse hacia la búsqueda de estrategias educativas que posibiliten la docencia centrada en el “aprendizaje del alumno”. Ante esta diversidad, y conocedores de los próximos acontecimientos por lo que a las titulaciones se refiere, será conveniente conocer los diferentes modelos o paradigmas de formación del profesorado existentes en la actualidad.

3.2.1 PARADIGMAS DE FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Una cuestión previa, al inicio de la revisión de los diferentes paradigmas existentes en la formación inicial del profesorado, es la definición del término. Según el diccionario de Ciencias de la Educación:

“el término fue introducido por T.S. Kuhn en el ámbito de la teoría de la ciencia para clarificar la eterna polémica sobre lo científico, y lo define como un marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la ciencia y es comúnmente aceptado como vía de investigación.” (p. 1068)

Según Imbernón (1997), la formación del profesorado se puede enfocar desde diversos paradigmas, los cuales han tenido, en el transcurso de los últimos tiempos, mayor o menor predicamento. Así se refiere al paradigma presagio-producto, el proceso-producto, el mediacional y el contextual o ecológico, cada uno de los cuales pone el énfasis en entender la formación del profesorado desde una óptica diferente.

Por otra parte, Pérez Gómez (1995) considera que:

“[L]a función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa”. (p.398)

El citado autor partiendo de un análisis crítico, que realiza a la clasificación categorizada por Kirk (1986) a la que considera demasiado simple a pesar de su claridad, distingue, tomando en consideración las propuestas de Zeichner (1990a) y Feinman-Nemser (1990),

cuatro perspectivas básicas: perspectiva académica, perspectiva técnica, perspectiva práctica y perspectiva de reconstrucción social.

Pero consideramos que ha llegado el momento de abordar la exposición de los paradigmas de formación inicial del profesorado que conviven en la actualidad, desde nuestra propia área de conocimiento.

Así, Pascual Baños (1992), en su artículo “*Formación inicial del profesorado basada en la reflexión*”, nos remite a los discursos: Tradicionalista, Racionalista y Radical o Crítico, para referirse a la concepción que al respecto se corresponde en la formación de los futuros profesionales en Educación Física.

- ✚ El discurso **Tradicionalista**, según la autora, la formación ha de estar encaminada a conseguir un profesor experto poseedor de conocimiento, que transmite al alumno la información, el cual la recibe pasivamente. Es la concepción de la enseñanza como arte.
- ✚ Desde el **Racionalista**, se forma al alumno en la adquisición de competencias y destrezas que hagan de él un profesional preocupado por la eficacia en la enseñanza. Este discurso es el que ha predominado, según la autora en la formación del profesorado en los años 70.
- ✚ Como respuesta al anterior, surge el **Radical o Crítico**: orientado a la formación de profesores reflexivos sobre su propia práctica, cuestionándose el por qué y para qué de aquello que enseñan y la repercusión que puede tener en la sociedad planteándose un posible cambio. Es un profesor comprometido con la sociedad de la que la escuela forma parte a partir del análisis ideológico de la vida social y escolar.

Por su parte, Contreras (1993, p.50), estima que la implantación de ley General de Educación de 1970, supuso no sólo una mejora cuantitativa sino también cualitativa de la educación propiciando un “*cambio ideológico de tipo tecnocrático (...) basado en la adquisición de destrezas técnicas. En este sentido el Plan de Magisterio de 1967 es sustituido por el llamado Plan Experimental de 1971*”, vigente hasta que fueron sustituidos por los actuales de Maestros especialista.

Según Romero y Arráez (1994), son cuatro las perspectivas desde los que a través de sus correspondientes estrategias se puede implementar la formación inicial del alumno aspirante a maestro especialista en Educación Física:

- ✚ **Perspectiva Tradicional o Racionalista**: En la que se enfatiza el conocimiento académico. La formación se entiende como el proceso de aprender un oficio. El experto es el profesor universitario, que posee el conocimiento, actuando el estudiante de mero receptor de la información.
- ✚ **Perspectiva Técnica (conductista o tecnólogo)**: La formación se orienta hacia la consecución de un profesional eficiente y competente. “*Concibiendo estas*

competencias como el desarrollo de habilidades de enseñanza que el docente debe dominar para garantizar una intervención eficaz”. (p. 289)

✚ **Perspectiva personalista humanista:** Situados en torno a los postulados de la teoría fenomenológica, la formación ha de ser un proceso de realización personal, atendiendo a los intereses, capacidades y comportamientos de los alumnos. El carácter técnico de la formación queda relegado a un segundo término.

✚ **Perspectiva reflexiva u orientada a la indagación:** En contraposición al discurso racional, su preocupación es la falta de reflexión del alumno por los problemas que acontecen en el aula. El profesor se concibe como un profesional activo que construye su conocimiento a través de su propia práctica.

En opinión de los autores, los programas de formación de profesores se están orientando desde estos posicionamientos, que conciben al futuro maestro como un profesional reflexivo que resuelve problemas.

Contreras Jordán (1992, 1993) por su parte, realiza un exhaustivo análisis de los paradigmas que en la formación inicial de maestros se han sucedido en España desde el siglo XIX hasta la actualidad, considerando que son tres los modelos que han convivido desde entonces a los que denomina como tradicional, biomédico y psicoeducativo. El citado autor destaca el marcado interés político que nuestra asignatura ha tenido desde que fuera sistematizada e institucionalizada, convirtiéndose muchas veces en moneda de cambio y sujeta a múltiples modificaciones tanto de contenidos como de presencia académica. Su propuesta de formación queda enmarcada en la consecución de un profesor capaz de enjuiciar las metas educativas reflexivo y crítico en sus actuaciones.

Devís Devís (1988), aboga para que, desde las Escuelas o Facultades de Formación, se modifiquen los programas de formación del profesorado, dejando de lado aquellos que se centran en *Academi Learning Time*, y encaminar sus esfuerzos hacia programas que ofrezcan problemas surgidos de la práctica del aula, sugiriendo como estrategias modelos de investigación-acción.

Tinning (1992) reflexiona acerca del modelo típico de formación del profesorado en las Escuelas de Formación australianas, en el que aparecen tres figuras, profesor estudiante (profesor en prospectiva), profesores expertos en teoría (profesor universitario) y profesores colaboradores (maestros de primaria), cuyas funciones y papeles se encuentran bien diferenciadas.

“(…) Los que dan las clases en el centro son los supuestos expertos en la teoría, y los profesores colaboradores son considerados como expertos en la práctica (al menos por los profesores que están estudiando). El profesor que está estudiando se supone que aprende a enseñar recibiendo información de los expertos en la teoría y en la práctica.(…) El aprendiz se sitúa en un papel dependiente (…)”. (p. 44)

Esta visión de la formación del profesorado se corresponde con un modelo conductista y de transmisión de conocimientos de los expertos a los noveles. Visión en la que la teoría y la práctica aparecen disociadas. Este autor es partidario de:

“(…) que la enseñanza requiere una mezcla de habilidades técnicas o mecánicas, capacidad analítica, juicio moral y la capacidad de adaptarse a factores situacionales, y que un programa apropiado de educación del profesorado debería intentar aplicarse a todas estas dimensiones” (p. 50)

Una de las últimas revisiones acerca de los paradigmas de formación inicial del profesorado la encontramos en Fraile (2001) en la que se aprecia un sustantivo avance desde las presentadas hasta el momento. De manera que, según este autor, en la actualidad y en el panorama de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física podemos encontrar los siguientes modelos:

- ✚ **Modelo Academicista:** El profesor se convierte en mero transmisor de conocimiento técnico que el alumno recibe. Existe una total separación entre la teoría y la práctica. Se encuentra vinculado tradicionalmente a la corriente filosófica del positivismo. Según el autor es el modelo que ha venido estableciendo las directrices de la formación del profesorado y en Educación Física en particular.
- ✚ **Modelo de formación hacia la práctica:** Surge como alternativa al modelo tradicional y su formación está basada en la práctica, con base fenomenológica, que describe e investiga los acontecimientos que ocurren en las aulas. El autor referencia algunas experiencias desde estos modelos como las de Pascual (1996), Fraile y otros (2000).
- ✚ **El Modelo crítico:** Basado en la teoría crítica de la enseñanza, tiene una finalidad emancipatoria y se preocupa por formar a un docente capaz de construir un proceso de transformación y reconstrucción social, procurando generar estrategias emancipatorias, reflexivas y críticas. García Ruso (1993), Fraile (1993), Pascual (1994), Devís (1994) y Vaca (1995) son algunos de los ejemplos citados por el autor como exponentes de este modelo formativo.

Por su parte Romero & Cepero (2002), efectúan una revisión acerca de los paradigmas que mayor presencia han tenido en la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física, concluyendo que en mayor medida la perspectiva tradicional y técnica ha sido la imperante en los centros de formación. Los autores se muestran partidarios de reorientar dicha formación para:

“[P]roporcionar fundamentos y crear actitudes, mediante el análisis y la reflexión crítica, para que puedan llegar a comprender e interpretar la realidad que se puedan encontrar e intervenir en ella, buscando estrategias que proporcionen un acercamiento al conocimiento práctico mediante el estudio de casos, visualizando sesiones, incidentes críticos, etc. (p.29)

Estas intenciones quedan reflejadas en siguiente el cuadro que sigue.

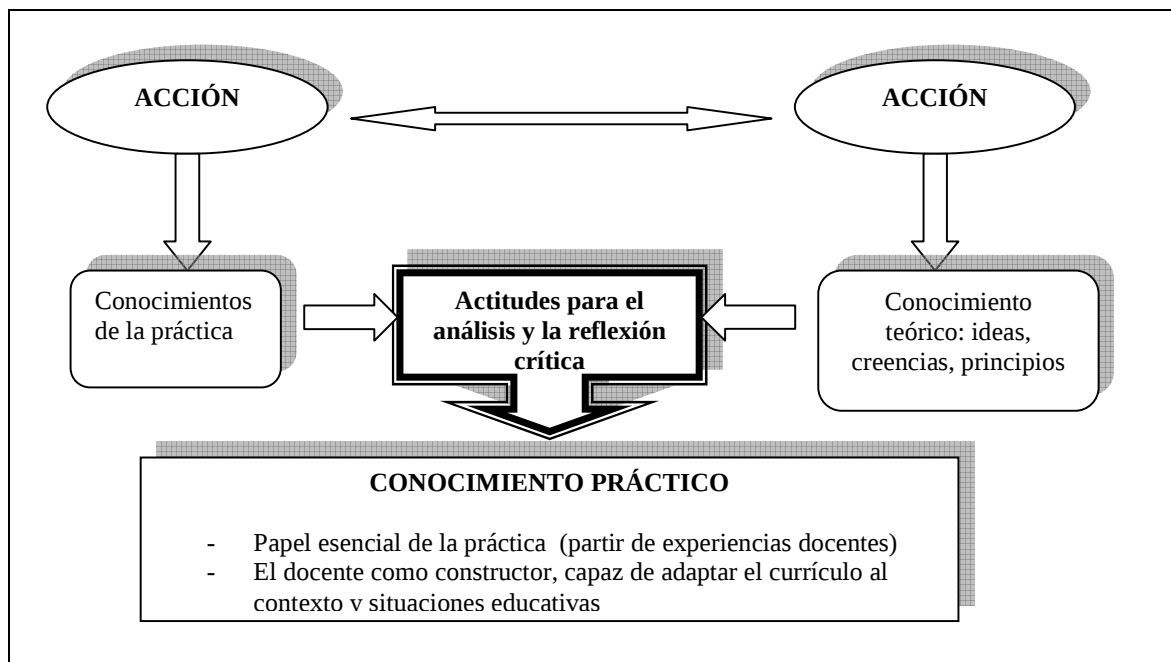


Figura18. El conocimiento profesional como base para la formación del docente de Educación Física. Romero & Cepero (2002, p. 29)

Realizada la oportuna revisión de los paradigmas de formación existentes en el panorama actual en la formación inicial del profesorado en Educación Física, consideramos conveniente explicitar nuestro pensamiento. En concurrencia con Fraile (2001) y Romero & Cepero (2002), nuestra propuesta para la formación del profesorado estaría situada en una perspectiva de formación que debería:

“Desarrollar un modelo formativo basado en el profesor investigador de su práctica, posibilitando los procesos de reflexión y trabajo colaborativo que permita a docentes y estudiantes: interpretar y resolver situaciones educativas desde un conocimiento práctico”. (p.187)

Las condiciones que requiere esta formación suponen tener en cuenta: los conocimientos previos y creencias de los alumnos, favorecer el aprendizaje significativo, dotar de cierta autonomía y responsabilidad a los estudiantes, propiciar la construcción de grupos de trabajo, de tal manera que podamos convertir el aula en un espacio común de aprendizaje compartido. La función del profesor será la de facilitar un contexto apropiado de aula para crear las condiciones de comunicación e intercambio necesarias, propiciar la participación de alumnos y profesores, y ofrecer instrumentos para el análisis y la interpretación de los acontecimientos que emerjan de la práctica educativa.

3.2.2 CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE Y SU INCIDENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La existencia en la literatura especializada de un buen número de obras y autores que han dedicado su tiempo al análisis de las teorías del aprendizaje y procesos que intervienen en la adquisición del conocimiento, creemos que es innecesario dedicar parte de este capítulo a realizar un recorrido histórico por el citado escenario. En su lugar, nos limitaremos a formular una síntesis esquemática que desde la perspectiva de algunos autores, puede ofrecernos una imagen clara de las corrientes o modelos que conviven en la actualidad en el panorama educativo actual. Al mismo tiempo, esto nos permitirá situar el marco de actuación con el que nos identificamos como docentes.

Comenzamos por revisar Ann Sfard (1998) autora que a partir del análisis de las teorías del aprendizaje presentes en el panorama actual ha realizado una síntesis de las perspectivas de diferentes autores en dos únicas metáforas:

- ✓ Una evoca, el aprendizaje como un proceso en la cual el conocimiento es adquirido (Anderson, Reder & Simon, 1996).
- ✓ Mientras que la segunda, considera el aprendizaje básicamente como un proceso de participación (Lave, 1988; Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991); Cole & Engeström, 1993; Greeno, 1997).

De forma similar, Salomon & Perkins (1998) y Cobb & Bowers (1999) han diferenciado dos grandes conjuntos de teorías del aprendizaje:

- ✓ Un grupo, enfatiza, la adquisición del conocimiento y el desarrollo individual de destrezas cognitivas.
- ✓ Un segundo grupo, que interpreta el aprendizaje como un proceso de participación social-cultural en un contexto situado. Esta última concepción incluye, entre otras teorías las que explican el proceso de aprendizaje a través de la metáfora de la participación legítima periférica (Lave & Wenger, 1991) y aquellas que consideran el aprendizaje como un proceso similar al de un aprendiz en su trabajo (Rogoff, 1990). Esta metáfora del aprendizaje social, junto con el vasto número de publicaciones que se refieren a modelos basados en la participación (Antil, Jenkins, Wayne & Vasady, 1998) son una clara evidencia de la presente prevalencia de las teorías basadas en la colaboración y la cognición distribuida (Salomon, 1993).

Por su parte Martínez Ruiz & Sauleda (1999), consideran que las teorías del aprendizaje pueden hoy, estructurarse a partir de dos metáforas básicas (Sfard, 1998):

- ✓ La metáfora del aprendizaje como una adquisición individual de una entidad y su posible transposición ulterior a nuevos contextos; conductismo y constructivismo.

- ✓ Y la metáfora del aprendizaje como participación en una comunidad de práctica, cognición situada (Lave, 1988; Rogoff, 1990; Lave & Wenger, 1991; Brown & Campione, 1995; Slavin, 1995; Greeno, 1997)

Estos últimos, consideran que la idea del aprendizaje tradicional habla de conocimientos y conceptos, y en contraposición a la perspectiva centrada en el aprendizaje situado que habla de actividades y de hacer. Asimismo, estiman necesario diferenciar entre las teorías conductistas y constructivistas, pero asumen que es posible la convivencia en el espacio del aprendizaje y proponen la integración de estos dos grandes sistemas de aprendizaje, en una circularidad recursiva expansiva (Martínez & Saulea, 1999) de influencias mutuas que se dan en una diversidad de direcciones en el espacio, por lo cual, en concurrencia con Greeno, Collins & Resnik, (1996) diferencian tres grandes perspectivas de aprendizaje:

- ✚ *La perspectiva conductista/empiricista.* El conocer es una acumulación de asociaciones resultado de la experiencia, mientras que el aprendizaje es el resultado de la generación de nuevas conexiones entre unidades, y la motivación es dependiente de incentivos externos. Para esta tradición, la mente es interpretada a través de la metáfora de la lámina de cera que la experiencia del mundo físico graba o escribe. Esta perspectiva otorga poca importancia a la colaboración y a la actividad, ya que asume que el agente es individual y pasivo. Esta visión incluye el conductismo, el asociacionismo y el conexionismo.
- ✚ *La perspectiva cognitivista/racionalista,* Asume que el conocer consiste en la transformación de un concepto en otro El aprendizaje es una construcción conceptual -cambio conceptual, solución de problemas, metacognición. La motivación es un proceso intrínseco. En esta perspectiva se incluye la psicología gestalt, el constructivismo y el proceso de información simbólica. Para esta visión la mente es pro-activa, orientada a los problemas e interpretativa. El aprendizaje es individual.
- ✚ *La perspectiva situada/pragmática-sociohistórica.* Considera que el conocimiento no está dentro de la cabeza de la persona, sino que se halla distribuido entre los individuos, los artefactos –libros, ordenadores, etc.- y las comunidades sociales en las que participa. El aprendizaje es consecuencia de la participación auténtica en una comunidad. La motivación emerge a partir del compromiso de los aprendices con la comunidad. Al depender la mente de los intercambios dialógicos, tanto la actividad como la colaboración son cruciales.

Pozo Municio (1999) entiende que una manera de comprender las diferentes alternativas teóricas que analizan el aprendizaje e integrarlas en un mapa común, es asumir que dentro del enfoque cognitivo existen diferentes niveles de análisis, que pueden ser no solo diferenciados sino integrados, y establece cuatro niveles de complejidad: la conexión entre unidades de información, la adquisición y cambio de representaciones, la conciencia reflexiva como proceso de aprendizaje y la construcción social del conocimiento. A partir de estos niveles se han desarrollado diferentes modelos o teorías que explican como aprendemos los humanos. Riviére (1991) y Varela (1988), citados por el mismo autor, no comparte esta articulación realizada, pues entienden que, según el primero, se producen

solapamientos entre algunos niveles, mientras que para el segundo, los cuatro niveles pueden reunirse en uno solo. En su defensa Pozo, (1999) argumenta que todos los niveles son necesarios en la construcción de una mapa de la mente humana, a pesar de que no puedan ser utilizados al mismo tiempo, sino que tendremos que decidimos por uno de ellos y utilizar el resto como auxiliares. Concluye declarándose partidario de utilizar preferentemente los niveles segundo y tercero, es decir, que el aprendizaje debe situarse desde los niveles de la adquisición y cambio de representaciones en conjunción con la conciencia reflexiva como proceso de aprendizaje, pues considera que el conexionismo difícilmente puede servir de guía principal para aprender mejor, porque no contempla los contextos reales como medio de hacer más efectivo el aprendizaje. Y en cuanto al cuarto nivel, la construcción social de conocimiento, reconoce las significativas aportaciones a los procesos de aprendizaje, pero a pesar de las aportaciones sociales realizadas desde estos posicionamientos, el aprendiz debe realizar un proceso interno o mental con la intención de modificar su conocimiento para que se produzca la adquisición de nuevas habilidades. Por último, Pozo (1999) entiende que:

“Según el esquema propuesto, la aportación substantiva del enfoque sociocultural estaría vinculada más al diseño de condiciones de prácticas para el aprendizaje que el estudio de los procesos mediante los que tiene lugar. Nos dice como podemos influir socialmente sobre esos procesos y hasta cierto punto cambiarlos mediante la instrucción con objeto de facilitar el acceso a la nueva cultura del aprendizaje, pero el punto de partida debe ser el propio funcionamiento de la mente humana como sistema de conocimiento y aprendizaje”. (p.110)

A partir de esta breve revisión de la cohabitación de las actuales perspectivas del aprendizaje, nuestra perspectiva estaría encaminada a considerar la oportunidad de convivencia de la síntesis defendida por Martínez Ruiz & Saulea (1999), sin despreciar las oportunas consideraciones realizadas por Pozo (1999).

Por lo tanto, asumimos como nuestros los postulados constructivistas que consideran que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo por parte del alumno, en el que éste elabora y reelabora conocimientos sobre aspectos de la realidad a que remiten los nuevos contenidos, apoyándose para ello en sus conocimientos previos. Pero ello no significa que aunque el aprendizaje es un proceso personal, no tiene porque ser individual y ese mismo proceso puede realizarse de forma compartida entre los integrantes del proceso educativo, ya sea entre iguales alumno/alumno, o profesor alumno.

En los últimos años ha cobrado mucha importancia la interacción social entre aprendices y maestros como motor del aprendizaje (Pozo 1999), postura totalmente contraria a la tradicional, en la que el aprendizaje era considerado como una actividad individual. Esta tradición, en la que el aprendizaje se organiza de forma individual, y que algunos también la denominan competitiva, todavía perdura. Frente a ella, aparecen en el escenario educativo datos que avalan la conveniencia de encaminar nuestros pasos hacia una organización cooperativa del aprendizaje, en la que:

“los objetivos que persiguen las participantes están estrechamente vinculados entre sí de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos si, y solo si, los otros alcanzan los suyos”. (Coll y Colomina, 1990, p. 339)

Aunque son numerosos los estudios⁹ que avalan la conveniencia de la organización cooperativa del aprendizaje, deberíamos considerar las ventajas e inconvenientes de esta organización del aprendizaje. Según Pozo (1999), diversos autores han señalado dos procesos fundamentales. Por un lado, la aparición de conflictos cognitivos entre los aprendices, y por otro, el soporte necesario para resolver esos conflictos. Por este motivo es recomendable que la formación de los grupos sea heterogénea de manera que en momentos determinados unos ejercerán de aprendices y otros de maestros. Por el contrario, continua el autor, la cooperación por sí sola no fomenta el aprendizaje en sí mismo, sino que es una condición más que hace más fácil la activación de los conocimientos y procesos de aprendizajes necesarios para que tenga lugar la construcción de nuevos conocimientos. Pero esa cooperación debe reunir a su vez determinadas condiciones que Pozo (1999) a partir de Slavin (1990), Echeita, (1995) y Melero y Fernández Berrocal (1995) resume en tres puntos:

- (a) “El aprendizaje cooperativo será más eficaz cuando se plantee como una tarea común que como varias tareas subdivididas entre los miembros del equipo.
- (b) Esa tarea común no debe hacer que los aprendices eludan o difuminen sus responsabilidades individuales en el aprendizaje; deben evaluarse no solo el rendimiento grupal, sino también la contribución individual de cada aprendiz.
- (c) Las oportunidades para el éxito y la obtención de recompensas debe ser iguales para todos los aprendices, con independencia de sus conocimientos previos o pericia inicial.”(p.331)

Por tanto, nuestro pensamiento en cuanto a la forma de entender el aprendizaje quedaría reflejada en considerar que el aprendizaje debe ser entendido como una construcción conceptual situada en la intervienen procesos internos, en donde la influencia del contexto puede ayudarnos en esa construcción, la motivación emerge a partir del compromiso de los participantes y la cooperación se perfila como facilitadora de nuevos aprendizajes.

A nuestro juicio añadiríamos a las anteriores, *el aprendizaje social como construcción de conocimiento compartido*, corriente de pensamiento que hace su aparición alrededor de los años 1980 en E.E.U.U. y que pretende ser el objeto de investigación del presente trabajo. Es decir, pretendemos demostrar que *el aprendizaje social como construcción de conocimiento compartido* en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la formación inicial del profesorado especialista en Educación Física, puede aportar los conocimientos demandados por la sociedad actual en la que la colaboración, la participación, los medios de comunicación y las tecnologías están presentes.

3.3 DISEÑO DEL PROYECTO LA INVESTIGACIÓN COLABORATIVA COMO MEDIO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS EN PROSPECTIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL: ESTUDIO DE CASO.

⁹ En Pozo Municio, J.I. (1999), *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial, el autor hace una amplia referencia que puede orientar en la búsqueda de estas situaciones de aprendizaje. También Fernández Berrocal, P. y Melero Zabala, M^aA. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., realizan una extensa revisión acerca de los procesos de interacción, entre iguales, familia y contexto.

Aceptando la existencia en la literatura especializada de un perfil general en la construcción de un proceso de investigación cualitativa (Rodríguez *et al.* 1996; Latorre *et al.* 1998), no es menos cierto, que la singularidad de los fenómenos sociales hace que cada uno de ellos pueda, asimismo, disponer de un carácter de excepcionalidad, particularidad o peculiaridad que le son propios y que, debidamente justificados le confieren la naturaleza científica. Al mismo tiempo la diversidad de estrategias de investigación enmarcadas en la perspectiva cualitativa, pone de manifiesto la dificultad de elaborar un modelo de diseño único y válido a todas las investigaciones situadas en escenarios cualitativos.

De manera que, asumiendo estas peculiaridades, centramos nuestra investigación en una metodología constructivista/cualitativa (Latorre *et al.* 1998), que pretende descubrir e interpretar los fenómenos sociales, interesándose por el análisis que el valor de los acontecimientos que se producen en la realidad social posee para los propios participantes. Para ello, utilizaremos instrumentos de obtención de datos puramente cualitativos como los documentos escritos, entrevistas orales, narrativas, en combinación con otros de corte más cuantitativo, como los cuestionarios o la observación, apoyándonos en investigaciones anteriores en el ámbito de la Educación Física (Camerino 1996; Ruiz Pérez 1996; Del Villar 1996).

A pesar de esta referencia, creemos que nuestro proyecto pone el énfasis en la interpretación de los acontecimientos que se suceden en el contexto donde se lleva a cabo la realización del proyecto, y que las futuras implicaciones de los hallazgos allí encontrados pueden, en cierta medida, contribuir a la generación de cambio tanto en el pensamiento de los participantes como en la estructuración de la titulación de Maestro Especialista de la Universidad de Alicante.

Es por ello, que nos inclinamos por considerar que nuestro proyecto de investigación colaborativa, al pretender analizar los fenómenos educativos que acontecen, tanto en las relaciones que se establecen entre los participantes en la investigación -alumnos en prácticas, maestros tutores e investigadora- y, en menor, medida las relaciones con los alumnos de primaria, y las consecuencias que todo ellos pueden tener en la construcción del conocimiento, identificaríamos nuestra investigación como: interpretativa o naturalista porque analizamos, a través de una metodología en ocasiones observacional, el contexto donde y como se produce la investigación; e interpretamos la información que emerge de los propios participantes y del contexto, para cuyo análisis hacemos uso, en ocasiones, del programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001); es holística, porque busca la comprensión de los fenómenos desde un enfoque global de la situación; es empática porque el investigador intenta captar la información desde las percepciones de los participantes, y es empírica porque centra la atención en lo observado en el campo de estudio e intenta no ser intervencionista, utilizando en sus descripciones un lenguaje natural, y es por último colaborativa porque significa la implicación de un grupo de personas e instituciones, en nuestro caso, alumnos en prácticas, maestros tutores e investigadora, en la investigación y resolución conjunta de situaciones problemáticas presentes en la realidad educativa, compartiendo responsabilidades en la toma de decisiones y en la ejecución de las tareas de investigación.

Nuestro proyecto se sitúa por tanto, en el contexto de un diseño abierto al tratarse de una investigación interpretativa que utiliza una metodología cualitativa, que partiendo de un diseño previo, puede sufrir modificaciones o ampliaciones sobre lo establecido en cualquiera de las fases. Consta de cuatro fases desarrolladas secuencialmente, y enactuadas por necesidad al tratarse de un estudio de casos que interpreta los acontecimientos que ocurren tanto en la realidad del aula, como en el seno del grupo participantes en la investigación: alumnos en prácticas, maestros tutores e investigadora.

3.3.1 FASES DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

En la tabla adjunta ofrecemos la correspondencia entre el diseño generalmente aceptado de una investigación cualitativa, con el diseño, secuenciación y temporalización de nuestro proyecto de investigación. A continuación procederemos al análisis de cada una de las fases de la investigación.

FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	
I Fase de Diseño	I. Junio 1999/Octubre 1999
II Fase de Implementación	II. Octubre 2000 a Junio 2001
III Fase de Análisis e Interpretación de Datos	III. Junio 2001
IV Fase de Conclusiones e Informe Final	IV. Junio 2002

Cuadro 11. Fases del proyecto de investigación colaborativa

3.3.1.1 Fase de diseño

Se desarrolló desde Junio de 1999 a Octubre de 1999. Se corresponde con la fase preparatoria o de diseño. En ella el investigador debe resolver varias cuestiones que pueden llegar a condicionar el progreso adecuado de la investigación.

3.3.1.1.1 Elección del Tema.

En primer lugar será conveniente reflexionar acerca de la **elección del tema** o temas del proyecto de investigación; el contexto o escenario donde se desarrollará el proyecto y los participantes en el mismo. Ello puede suponer una toma de contacto con los temas de interés o preocupación del investigador.

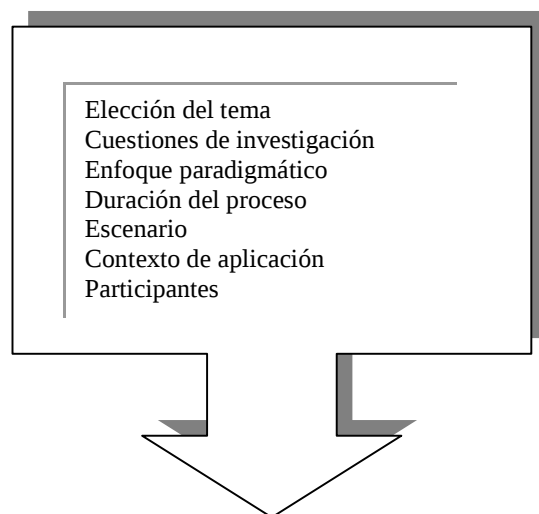


Figura 19. Decisiones que debe tomar el investigador en la fase de diseño del proyecto de investigación colaborativa

En nuestro caso, estos primeros dilemas surgieron como se ha mencionado con anterioridad, en el seno de los estudios de tercer ciclo. A partir de un trabajo de investigación que debíamos realizar para la asignatura de *Investigación Colaborativa* del mencionado programa de doctorado, entramos en contacto con parte de lo que más adelante sería nuestro grupo de colaboradores en la investigación. Estos eran y son, 5 maestros especialistas en Educación Física de otros tantos centros educativos de Educación Primaria de la localidad de Santa Pola, de donde la investigadora es natural y reside. Con ellos realizamos un trabajo de investigación que bajo el título de “*El desarrollo profesional cooperativo: análisis comparativo de la presencia de los bloques de contenidos en las programaciones de aula del área de Educación Física en el currículo de educación primaria. Habilidad motriz y expresión motriz*”, pretendíamos entre otras cosas: “Promover la investigación colaborativa y la práctica en equipo, como un modo riguroso de mejorar y transformar el intercambio de experiencias entre profesores”. Una de las conclusiones finales a las que llegamos se centraron en:

“Reconocer que las sesiones de este tipo de contenidos conllevan mucho más trabajo tanto de preparación como de implementación y que ha merecido la pena trabajar durante dos meses en colaboración, estando dispuestos a continuar en este modelo de formación. Sin embargo encuentran en el tiempo y el permiso de la administración, (de hecho un centro se retiró en la segunda sesión porque no disponía de hora libre), que tendríamos que dedicar para grabación de las sesiones y posterior análisis y reflexión, el mayor problema”. (Blasco y Oliva, 1998)

Estas reflexiones no cayeron en saco roto, y nos hicieron pensar acerca de la oportunidad de encaminar nuestra investigación por otros escenarios que, aún necesitando de la presencia de los profesores, pudiera subsanar los problemas de tiempo referenciados por estos.

De entre las preocupaciones o dilemas mencionados con anterioridad y que han presidido buena parte de nuestro pasado y presente profesional, hemos mencionado los interrogantes acerca de las tutorías del *Practicum*. Partiendo de ambas reflexiones llegamos a la conclusión de que una colaboración entre el tutor (profesor universitario), el alumno en prácticas y el maestro supervisor del centro, podría resultar altamente positiva para la adquisición del conocimiento práctico del alumno en formación, mejorando y desarrollando su formación; mientras que para el maestro tutor, supondría una forma de desarrollo profesional compartido.

Estas intenciones dieron lugar a una comunicación presentada al Congreso Internacional de *Practicum* (1998) que la Universidad de Santiago de Compostela celebra periódicamente, en el que profesionales en la formación del profesorado intercambiamos experiencias y opiniones, intentando llegar a conclusiones que deriven en una mejora de la formación de los futuros maestros y calidad de la enseñanza. Nuestra propuesta metodológica se apoyó en tres pilares: la investigación colaborativa, el modelo de entrenamiento profesional para el desarrollo de competencias y el modelo de reflexión en la acción (Blasco & Oliva, 1998a). Era un tema interesante y del cual disponíamos de material y experiencia para llevarlo adelante.

A partir de estas premisas diseñamos nuestros tópicos o preguntas de investigación conscientes de la necesidad de profundizar en el campo elegido para conseguir mantener el interés del investigador durante un largo periodo de tiempo, de manera que haga posible la autoreflexión y autocrítica del investigador en el proceso de investigación (Rodríguez *et al.* 1996)

Los temas (Stake, 1998) que centrarán nuestra investigación se concretan en:

- ✚ La formación del profesorado en Educación Física y el valor de la práctica como aprendizaje inicial.
- ✚ La investigación como formación. ¿Puede la investigación colaborativa ser considerada como una forma de aprendizaje inicial y profesional del profesorado en Educación Física?

3.3.1.1.2 Cuestiones de investigación

La investigación educativa en Educación Física de carácter interpretativo se caracteriza por focalizar el centro de interés en el análisis de las situaciones de interrelación que se desarrollan entre alumnos y profesores en el contexto social del aula. Es el ambiente, el ecosistema (Doyle, 1977) conformado por los participantes en el seno de la comunidad educativa, lo que el investigador interpretativo debe percibir y construir como objeto de investigación. De acuerdo con Contreras (2001), asumimos que:

- * “La investigación didáctica en este marco debe cumplir cuatro criterios:
- * Atender a la interacción entre las personas y los medios.
- * Conceptualizar la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, en lugar de aislar factores.
- * Considerar el contexto del aula como una estructura inmersa en otros contextos (escuela, comunidad, familia, cultura, etc.).
- * Tomar en consideración, como fuentes de datos, los procesos observables, tales como actitudes, pensamientos, sentimientos o percepciones de los participantes.” (p. 267)

Desde estas consideraciones nuestros propósitos de investigación se centraron inicialmente en:

- ✚ Conocer la disposición y vocación de los participantes hacia la Educación Física y su sentido de identificación profesional.
- ✚ Identificar las concepciones que acerca de la colaboración como estrategia de formación e investigación en Educación Física tenían los participantes.
- ✚ Interpretar los tipos de vivencias emocionales e influencias en su profesionalización.
- ✚ Conocer e interpretar las rutinas de los profesores y valoración de la reflexión sobre la práctica en la formación continuada.
- ✚ Describir las concepciones que los alumnos en prácticas y los maestros colaboradores poseen acerca de las tutorías del Plan de *Prácticum*.
- ✚ Identificar el valor del aprendizaje en colaboración frente al aprendizaje individual en la constitución de la profesionalización.

Éste, fue inicialmente el punto de partida de nuestra investigación. Cada uno de estos propósitos, se distribuyeron e implementaron en tres etapas a partir de las cuales llegamos a las conclusiones.

3.3.1.1.3 Enfoque paradigmático

La orientación por la que nos hemos inclinado se sitúa en torno a los presupuestos de la investigación cualitativa, aunque en algunos momentos, por necesidades de la propia investigación, convivirán con aspectos cuantitativos. Situaciones similares se encuentran en Fraile (1993) y García Ruso (1993). De entre la literatura específica que estudia los modelos paradigmáticos en investigación de la Educación Física, varios autores han elaborado estudios en profundidad acerca de las ocurrencias en este ámbito

de conocimiento (Sparkes, 1992, Fernández Balboa, 1994, Carreiro da Costa, 1999, y Contreras, 2001). Este último, y en nuestra opinión, realiza un considerable avance respecto a los anteriores al incorporar, a los ya tradicionales modelos de investigación, positivistas, interpretativo y crítico, los *Estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y del alumno como transición entre las tendencias positivistas e interpretativas* (Contreras 2001, p. 268), aplicados al ámbito de la Educación Física, si bien proceden de la investigación educativa en el ámbito general, referenciados en ocasiones por Marcelo (1987).

Como quiera que la investigación en Educación Física ha sido ampliamente referenciada en el capítulo 1, epígrafe 1.4, en esta ocasión, nos limitaremos a situar nuestro proyecto de investigación en el modelo que consideramos más adecuado, en función de los propósitos que perseguimos. Siguiendo a Contreras (2001), centramos nuestra investigación en los paradigmas *Estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y del alumno, y ecológico*, autor con el que estamos plenamente de acuerdo al considerar que:

“(…) Si bien, [estudios] los cognitivos cambian la visión conductista por la de esta naturaleza, así se ocupan en lugar de las conductas observables, por cómo el profesor y los estudiantes procesan la información y efectúan la toma de decisiones, considerándolos como individuos activos que captan y procesan información y que no solo reaccionan de forma rutinaria, sino que también actúan tomando decisiones conscientes. Sin embargo, las técnicas de investigación, fundamentalmente cualitativas lo van acercando a los planteamientos interpretativos. Se diferencian no obstante, en que desde el paradigma interpretativo el pensamiento del profesor y los alumnos se focaliza desde el punto de vista de la construcción social, ya que entienden que lo que se enseña y aprende en la escuela no es cuestión de cognición individual sino social”. (p. 269)

En cuanto a los instrumentos de obtención de datos, y en función de la naturaleza de la investigación, se van a utilizar, documentos escritos (biografías, narrativas), cuestionarios abiertos, grabaciones en vídeo y audio, entrevistas y la observación, tanto participante como externa participante. Únicamente en una ocasión se utilizará el cuestionario estructurado como instrumento de obtención de información.

3.3.1.1.4 Duración del proyecto

El proyecto fue inicialmente programado para dos cursos académicos, el curso 1999/ 2000, coincidiendo con la realización del 2º curso de carrera de los alumnos participantes y, el curso 2000/2001 durante el que los alumnos realizan, en el 2º cuatrimestre, el periodo de prácticas docentes. Literalmente la implementación se llevó a cabo durante dicho periodo,

pero la conclusión del mismo, es decir, aplicando la fase de análisis e interpretación de datos, conclusiones y la redacción del informe de investigación, hizo que esta investigación viera su fin en junio de 2002.

FASES DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA	
Fases del Proceso de Investigación Colaborativa	Temporalización
I Fase de Diseño	Junio 1999/Octubre 1999
II Fase de Implementación	Octubre 2000 a Junio 2001
III Fase de Análisis e Interpretación de Datos	Junio 2001
IV Fase de Conclusiones e Informe Final	Junio 2002

Cuadro 12. Diseño e implementación del proceso de investigación Colaborativa

Definidas las primeras cuestiones, debíamos decidir acerca de las estrategias de investigación que nos parecieran más oportunas, así como las técnicas o instrumentos de recogida de datos que nos permitieran recabar toda la información necesaria para nuestros propósitos, así como el escenario de actuación y los participantes.

3.3.1.1.5 Escenario

Nuestra investigación se sitúa en dos ámbitos educativos, la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante y 8 centros de Educación Primaria, situados, 2 en Alicante y 6 en Santa Pola, localidad cercana a la primera y que disponen de buenas comunicaciones entre ambas. La aplicación del proyecto comienza en el 2º curso de la titulación de Maestro especialista en Educación Física y continúa hasta la finalización de 3º en cuyo segundo cuatrimestre tiene lugar el periodo de prácticas didácticas.

En la introducción de la Guía del *Prácticum* dice textualmente:

“El 5 de junio de 1996 fue firmado el “Convenio de cooperación entre la Universidad de Alicante y la Generalitat Valenciana en materia de estancias en prácticas”. Este convenio sienta las bases de cooperación que permiten regular las prácticas de enseñanza, en los Centros Públicos de niveles no universitarios, de los alumnos que se están formando como Maestros. Básicamente establece un marco común que sirve para clarificar lo que se demanda a los alumnos/as de prácticas en este aspecto tan fundamental de su educación y, entre otras cuestiones, señala que la duración de las prácticas es de 320 horas, que los maestros supervisores de prácticas son seleccionados por la Comisión Mixta teniendo en cuenta su participación en programas de formación e informe de inspección, que compete a los Maestros supervisores la colaboración en la orientación, el seguimiento y la evaluación de las prácticas, y

que el contenido de las mismas es establecido por la Universidad de Alicante”. (Jiménez Alegre (coord., 1997)

Este convenio de colaboración implicaba, por un lado, la necesidad de poner en conocimiento de los firmantes del mencionado convenio, nuestra intención de realizar un proyecto de investigación en el que se veían implicadas ambas entidades educativas y algunos de sus miembros. Por esta razón, nos pusimos en contacto, en primer lugar con el coordinador de la Comisión de Prácticas de la Facultad de Educación, por aquel entonces el Dr. Navas Martínez, con el objeto de poner en su conocimiento el proyecto de investigación y solicitar el oportuno permiso. Una vez concedido este, nos dirigimos por escrito al Sr.D. José Luis Sánchez Ezcurra, inspector de educación, y a su vez

secretario de la Comisión Mixta del *Prácticum* para, asimismo poner en su conocimiento nuestras intenciones respecto al proyecto de investigación y solicitar, igualmente el oportuno permiso. (Anexo 1).

De otro lado, establecimos el oportuno contacto con las respectivas direcciones de cada uno de los centros, en principio seleccionados para la investigación, pusimos en conocimiento de cada uno de sus directores el proyecto de investigación.

Cumplidos los requisitos formales, nos dirigimos a confirmar a los Maestros tutores las buenas noticias y la inmediata puesta en acción del proyecto de investigación.

3.3.1.1.6 Contexto de Aplicación

La selección de los centros educativos participantes en la investigación, se realizó por la investigadora y atendiendo a los siguientes criterios:

- ✚ La representatividad de los centros
- ✚ Relaciones de colaboración mantenidas en trabajos anteriores, y su participación como tutores de *Prácticum* en años anteriores
- ✚ Disponibilidad de los documentos: Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro, Programaciones de Aula de Educación Física

En cuanto a la representatividad de los centros elegidos, ninguno de ellos se localiza en zonas rurales ni marginales, son centros de carácter público y se encuentran situados, dos en la ciudad de Alicante y 6 en la localidad vecina de Santa Pola siendo, en esta ocasión la totalidad de los centros educativos de los que dispone la localidad los que decidieron implicarse en el proyecto.

La síntesis de las principales características que definen la localización, el contexto socioeconómico, las infraestructuras y materiales de Educación Física, que a continuación vamos a realizar, pueden justificar su elección. Hemos de hacer constar que esta información ha sido extraída de las Memorias de los alumnos en prácticas participantes en el proyecto de investigación y que dichos documentos se pueden consultar si se considera oportuno.

Por lo que hace referencia a los criterios utilizados en la selección de los centros, hemos hecho referencia a la colaboración que en trabajos anteriores se ha mantenido entre la investigadora y 6 (los situados en Santa Pola), de los 8 centros y profesores participantes en la investigación y que en su momento ofrecieron su total disponibilidad para trabajos posteriores. Este hecho, y la percepción y sensibilidad de los profesores hacia la colaboración, que la investigadora observó durante los citados trabajos, hizo que les propusiéramos la participación en este proyecto de investigación.

En cuanto a los dos centros localizados en la ciudad de Alicante, intentamos localizar a instituciones escolares de primaria que no estuvieran demasiado alejados entre sí, con objeto de facilitar las reuniones conjuntas que se debían mantener durante el desarrollo del proyecto, y que sus profesores hubiesen sido tutores de *Prácticum* en anteriores ocasiones. Cumplían estos requisitos algunos de los ofertados por la Consellería. De entre ellos, elegimos dos, que además forman parte de un grupo de trabajo junto con otros compañeros de otros centros, con lo cual su disposición hacia el trabajo en grupo parecía asegurada. Por otro, lado existían relaciones de empatía con uno de los dos profesores, que se refieren a etapas de docencia en las que uno de los dos profesores ejerció su docencia en un centro público de Santa Pola, por lo cual teníamos conocimiento de su actuación como docente.

El último criterio de selección se refería a la disponibilidad de estos centros de los documentos curriculares básicos Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Centro y Programaciones de Aula de Educación Física. Las informaciones de las que disponíamos, fruto, por un lado, de anteriores colaboraciones, y por otro de su colaboración en el *Prácticum* de cursos pasados, así nos lo confirmaban.

Hemos considerado conveniente no incluir en la citada síntesis alusiones a los órganos de organización de los centros, por entender que no ejercen influencia alguna en los fines de este proyecto.

Siguiendo la normativa iniciada desde el comienzo de este proyecto de investigación, mantendremos el anonimato de los mismos, utilizando para su identificación un número.

COLEGIO PÚBLICO Nº1.

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.

En centro se encuentra ubicado en el pueblo de Santa Pola en la zona denominada Calvario ubicada en el centro-norte de la ciudad. El entorno es agradable con vistas al mar y abierto a la montaña. El centro dispone de una zona de pinos alejado de edificios colindantes, y ruidos lo que contribuye favorablemente en el desarrollo de las clases. Es la zona menos favorecida del pueblo, tanto en infraestructuras como en los aspectos socioeconómico y culturales. Un alto porcentaje, 46%, pertenece a una zona menos favorecida social y culturalmente, y el 54% son del resto de la localidad. Se detecta un gran nivel de consumismo no acorde con su nivel económico. El nivel cultural es mínimo según la encuesta, 67% de los padres no acabaron sus estudios primarios, un 8% son analfabetos y de los restantes el 5% superó los estudios secundarios. La profesión del los padres se

concentran en su mayoría en trabajos relacionados con el mar, servicios, construcción y otras profesiones.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

Se encuentra a unos 10 minutos del centro urbano, y donde se sitúan las bibliotecas y demás servicios de la comunidad. El acceso al centro es algo difícil. En el barrio hay una pista de fútbol y un Centro de Día, donde pueden acudir los niños del barrio a realizar actividades.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR.

El centro dispone de los niveles educativos de: Primaria y 1º y 2º de Secundaria con un total de 228 alumnos. Colindante a este se encuentra el centro de infantil al que asisten los alumnos de la zona. Cuenta con un total de 14 aulas, entre las que se encuentran las de música y medios audiovisuales, un gimnasio y 2 pistas polideportivas al aire libre. Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra en general bien dotado, con materiales variados y suficientes en número.

COLEGIO PÚBLICO Nº2

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.

El centro se encuentra ubicado en la localidad de Santa Pola, en el noreste de la ciudad. La principal actividad de los es la pesca y sus derivados y también como pueblo de servicios, predominan los que trabajan en el comercio y la hostelería. La población joven tiene un nivel cultural más elevado que la adulta, ya que han tenido más oportunidades de tener acceder a la cultura a través de la televisión y la escuela.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

La zona natural de la sierra queda junto al centro y la playa a la que se suelen hacer excursiones en el mes de junio. A unos 15 minutos del centro se encuentra el polideportivo y pistas de atletismo municipales, que en ocasiones son utilizadas por los escolares.

COLEGIO PÚBLICO Nº3

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO.

El centro se encuentra ubicado en la zona noroeste del pueblo de Santa Pola, cuya actividad económica se centra en la pesca y el turismo. El marco físico lo constituyen tres elementos básicos, la sierra de Santa Pola, la franja litoral y la zona albufera en la que se localizan las salinas declaradas parque natural de alto valor ecológico y faunístico. El centro se localiza en una zona de economía baja y escaso nivel cultural (Memoria nº3, p. 2,4), en

donde abundan pescadores y personal de servicios de baja cualificación, en su mayoría dependiente del Ayuntamiento. Existe un pequeño grupo de población gitana que se encuentra integrado en la trama social y un grupo constante de alumnos eventuales que son hijos de Guardia Civil, dado que la Casa Cuartel entra en la zona de influencia del centro.

La ubicación del colegio se encuentra no demasiado alejado del centro urbano, en un ambiente rodeado por otros dos centros escolares y la sierra como entorno aprovechable para actividades escolares.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

Se encuentra desplazado en cierta manera del centro urbano (5'). Dispone de zonas naturales que pueden ser utilizadas por el alumnado y las pistas y polideportivo municipales se encuentran a 10 y son utilizadas en ocasiones por los escolares.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR

El centro dispone de los niveles educativos de: Primaria y 1º y 2º de Secundaria, con un total de 270 alumnos. Cuenta con un total de 11 aulas, además de la de música y medios audiovisuales, pedagogía terapéutica, gimnasio y 3 pistas polideportivas al aire libre.

Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra en general bien dotado, con materiales variados y suficientes en número. (Puede consultarse en la Memoria Nº 3 p.14-17).

COLEGIO PÚBLICO Nº 4

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El centro se encuentra ubicado en el barrio de Polígono de Babel, zona de expansión de la ciudad, formado por casas de nueva construcción, ocupadas por matrimonios jóvenes. Existe un claro predominio de los bloques de pisos y urbanizaciones, con el predominio de la vivienda propia frente a la de alquiler.

Un alto porcentaje (67'2%) de las familias de la zona considera la zona como segura, no observando (70'5%), ni tráfico ni consumo de droga, aunque la mitad de las familias considera que en la zona existen personas marginadas.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

Institutos de Bachillerato, Polideportivo Municipal, Parque infantil. Centro de Salud, Mercado Central, Cuartel de la Guardia Civil, Hoguera Infantil, Oficina de Policía Local y Parroquia con actividades de *Scouts*. No existen zonas naturales cercanas al centro que puedan ser utilizadas por los alumnos durante el horario de docencia.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR

El centro dispone de los niveles educativos de: Infantil, Primaria y 1º y 2º de Secundaria, con un total de 535 alumnos. Cuenta con un total de 20 aulas, entre las que se encuentran las de música y medios audiovisuales, un gimnasio y dos pistas polideportivas al aire libre. Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra, en general, bien dotado, con materiales variados aunque algo insuficiente en número.

COLEGIO PÚBLICO Nº5

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El centro se encuentra ubicado en el pueblo de Santa Pola, en la zona sur de la ciudad, cercana al Parque de Tráfico y Polideportivo del pueblo, así como colindante con el Centro de Salud. Es una zona relativamente tranquila no hay mucho tráfico y las viviendas de sus alrededores son en su mayoría segunda vivienda. Los habitantes, mayoritariamente matrimonios jóvenes, de la zona se dedican a la pesca, comercio y hostelería. En general, el sector servicios va aumentando en detrimento de la pesca que se considera un sector muy duro y mal pagado. La profesión de los padres y madres del centro se concentra en el sector servicios, debido al incremento del turismo. En el resto de ocupaciones se detectan funcionarios y restauración. Las labores domésticas de las madres son mayoritarias y el resto en el sector servicios y público. El nivel medio socioeconómico es medio y el cultural en consonancia. Las aulas son bastante homogéneas debido a que los niños proceden del mismo barrio.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

La cercanía con las pistas municipales y de atletismo hace que se va incrementada la oferta de instalaciones de este centro, ya que son utilizadas habitualmente por estos. Además, se encuentra a una distancia relativamente cercana del Palmeral y la playa.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR

El centro dispone de los niveles educativos de: Primaria y 1º y 2º de Secundaria, con un total de 296 alumnos. Cuenta con un total de 20 aulas, además de la de música y medios audiovisuales, pedagogía terapéutica y 2 pistas polideportivas al aire libre. Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra en general bien dotado, con materiales variados y suficientes en número, aunque parte del mismo se encuentra ubicado en un lugar de difícil acceso, lo cual dificulta en cierta medida su utilización.

COLEGIO PÚBLICO Nº 6

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El centro se encuentra ubicado en un barrio al sudoeste de la ciudad de Alicante en los límites de ésta, actualmente en expansión.

El nivel cultural de las familias es medio, existiendo excepciones en cuanto los niveles primarios y medio-superior. En cuanto al nivel económico de las familias es medio, existiendo casos de familias con niveles medio-bajo y medio-alto.

Los padres opinan que el éxito escolar de sus hijos se debe al interés y capacidad de éstos, a la ayuda que les prestan ellos mismos o sus hermanos mayores y a la dedicación de los maestros. El fracaso escolar lo achacan a la incapacidad de sus hijos, a la falta de estímulos o a la no adecuación de los programas. Respecto al trabajo en el colegio, casi un 90% de los padres están enterados de lo que hacen sus hijos, leen el boletín de notas y les revisan sus trabajos, y más del 50% visita a los tutores cuando hay algún problema.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

Cuenta con infraestructuras completas, como un ambulatorio, polideportivo, campo de fútbol, piscina cubierta, parques y jardines, edificios de algunas religiones, y las comunicaciones con el centro de la ciudad son adecuadas a través de varias líneas de autobuses. En cuanto a abastecimientos se concentran locales comerciales de distinta índole, dos mercados municipales y están construyendo un hipermercado.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR

El centro dispone de los niveles educativos de: Infantil, Primaria y 1º y 2º de Secundaria, con un total de 485 alumnos. Cuenta con un total de 22 aulas, entre las que se encuentran las de música y medios audiovisuales, un gimnasio y 3 pistas polideportivas al aire libre. Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra en general bien dotado, con materiales variados aunque algo insuficientes en número.

COLEGIO PÚBLICO Nº7

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El centro se encuentra localizado en el pueblo de Santa Pola y comparte zona escolar con otros dos centros de la villa. Situado en las cercanías de la Sierra de Santa Pola, está alejado del centro de la ciudad y espacio común compartido por los habitantes de la localidad más cercano es el Palmeral y, en ocasiones, utiliza el Polideportivo Municipal para preparar competiciones. De la encuesta realizada en 1994 se deduce que el nivel cultural es bajo mientras que el económico es medio.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

En ocasiones se utiliza la sierra, el Palmeral y las pistas polideportivas municipales para la docencia. La playa está algo más alejada, pero suelen utilizarla en septiembre y junio, cuando la jornada escolar es continua y disponen de mejor horario.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR.

El centro dispone de los niveles educativos de: Primaria y 1º y 2º de Secundaria con un total de 250 alumnos. Cuenta con un total de 11 aulas, además de la de música y medios audiovisuales, pedagogía terapéutica y 4 pistas polideportivas al aire libre. Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra insuficientemente dotado, pese a tener un gran número de ellos, no se encuentran en las mejores condiciones de uso. Se reclama desde hace varios años un gimnasio.

COLEGIO PÚBLICO Nº8

LOCALIZACIÓN Y CONTEXTO SOCIOECONÓMICO

El centro está ubicado a las faldas de un pequeño monte llamado Calvario de la localidad de Santa Pola, con un nivel homogéneo de población y sus habitantes se dedican a la pesca y sus derivados, además del comercio y la hostelería. La infraestructura en cuanto a servicios sociales se refiere no es exclusiva del barrio sino que todo el pueblo participa de la misma. El nivel de contaminación es mínimo, ni existen excesivos ruidos ni circulación que altere el normal desarrollo de las clases.

Tras la encuesta realizada a los padres acerca de la educación de sus hijos, queda de manifiesto un cierto desinterés ya que aproximadamente el 28% no acude a la citación. Por otra parte, del 72% asistente solo acudió un padre, con lo que la educación de los hijos recae fundamentalmente en las madres. El nivel cultural de las mismas es bajo con lo cual transmiten a sus hijos pocas expectativas de mejora ya que no consideran la escuela como una plataforma para promocionar o triunfar en la vida.

SERVICIOS PÚBLICOS Y PRIVADOS DEL BARRIO

La Casa de la Cultura Municipal se encuentra cerca del centro y ofrece muchos y variados servicios. El centro de Salud y las Pistas Polideportivas municipales, El Castillo Fortaleza, Parque de Trafico, Museo y Acuario y el Parque Natural de las Salinas.

La sierra y la Playa se encuentran a 5 minutos y en ocasiones es utilizada para la docencia.

ANÁLISIS DEL CENTRO ESCOLAR.

El centro dispone de los niveles educativos de: Primaria y 1º y 2º de Secundaria, con un total de 431 alumnos. Cuenta con un total de 19 aulas, además de la de música y medios audiovisuales, pedagogía terapéutica y 3 pistas polideportivas al aire libre. Además de una biblioteca, comedor cocina y despachos de profesores y dirección. Las pistas en las que se imparte la docencia no se encuentran en buen estado de conservación.

En cuanto a los materiales específicos para la docencia de la Educación Física, podemos considerar que se encuentra insuficientemente dotado, pese a tener un gran número de ellos, no se encuentran en las mejores condiciones de uso. Se reclama desde hace varios años un gimnasio.

En general este centro reclama desde hace tiempo una total remodelación, cuestión que ha sido asumida recientemente por el Ayuntamiento y en fechas próximas se iniciaran los trabajos.

3.3.1.1.7 Los Participantes

La selección de los participantes en la investigación en un momento de suma importancia para los fines del investigador ya que debemos asegurarnos que los seleccionados nos ofrecerán la información suficiente y necesaria para nuestros fines. En este sentido Patton (1990), en Rodríguez Gómez *et al.* (1996), sugiere unas orientaciones para la selección de los participantes y propone realizar un muestreo con la intención de acertar en nuestras intenciones y así propone el:

- ✚ *Muestreo de casos extremos*: cuando lo que pretendemos encontrar son muestras de casos que sean claros ejemplos de gran interés para la investigación.
- ✚ *Muestreo intensivo*: con el que pretendemos seleccionar a expertos que demuestren autoridad acerca de nuestras cuestiones de investigación.
- ✚ *Muestreo por máxima variedad*: Se trata de seleccionar una muestra heterogénea y observar los aspectos comunes de sus experiencias.

Por su parte Latorre *et al.* (1998) consideran, que el muestreo intencional como los propuestos por Patton (1990) son emergentes y secuenciales, y en la medida que podemos obtener información relevante, nos indican quienes pueden o deben participar en la investigación. Esta misma situación es denominada por Goetz & LeCompte (1984) como *selección basada en el criterio*, (Latorre *et. al.* 1998, p. 211).

Nuestra selección no se ajusta exactamente a ninguna de las propuestas de Patton (1990), más bien comparten aspectos de cada uno. En cualquier caso, se pretende obtener datos descriptivos relevantes para el caso y que compartan aspectos comunes y significativos entre los participantes en la investigación.

En suma que los requisitos que solicitamos para la participación de los profesores en el proyecto de investigación fueron:

- ✚ Ser maestro especialista en Educación Física.
- ✚ Haber participado en anteriores trabajos con la investigadora y/o haber sido tutor de *Prácticum* en anteriores ocasiones

El tamaño de la muestra y el conjunto de los participantes en la investigación está compuesto por:

- ✚ 10 Maestros tutores (supervisores) de prácticas especialistas en Educación Física.
- ✚ 8 alumnos en prácticas que cursan la titulación de Maestro especialista en Educación Física en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.
- ✚ 1 Investigadora, la que suscribe este proyecto, Profesora Titular de Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante.

3.3.1.1.7.1 Los Profesores.

En primer lugar, hemos de puntualizar, que la disposición y compromiso de los profesores en el proyecto fue, desde el primer momento muy favorable, lo cual merece ser digno de alabanza y nos aseguraba en principio el éxito en cuanto a participación.

Los 10 maestros seleccionados para participar en el proyecto de investigación, son por tanto maestros especialistas en Educación Física e imparten dicha asignatura en los niveles preferentemente de educación primaria. Algunos de ellos imparten, asimismo, Educación Física en otros niveles educativos como infantil y secundaria, motivo por el cual, 1 de estos profesores no pudo, en su momento, desempeñar la función de maestro tutor de alguno de nuestros alumnos en prácticas. Por esta razón, solo tomaron parte de la segunda etapa del proyecto de investigación, la desarrollada durante el curso 2000/2001, 9 de los 10 maestros inicialmente seleccionados.

De otro lado, desempeñan tareas administrativas en sus respectivos centros, 1 es director de centro y 3 son secretarios.

Los caminos seguidos por cada uno de ellos hasta llegar a desempeñar la docencia de esta asignatura, son dispares. Las causas que motivaron estas decisiones serán analizadas en su momento en la fase de análisis de datos, ya que fue uno de las cuestiones de investigación planteadas al inicio de la misma. Si bien, consideramos necesario realizar una pequeña descripción de las casuísticas particulares que acontecen en este grupo de maestros participantes.

De los 9 maestros participantes en la totalidad del proyecto de investigación:

- ✚ 3 son maestros especialistas en Educación Física. Titulación adquirida al cursar los estudios correspondientes a maestros especialistas en Educación Física Plan 92.
- ✚ 4 son Profesores de E.G.B. de las especialidades de Ciencias y Sociales, y que en su momento se presentaron a los cursos de Especialización convocados por la Consellería de Educación en 1986, con los que adquirieron la habilitación para impartir Educación Física en las escuelas de educación primaria.
- ✚ 2 son profesores de E.G.B. de las especialidades de Preescolar y Ciencias, y accedieron a la docencia en Educación Física al presentarse a los oposiciones al cuerpo de maestros por esta especialidad y aprobar, impartiendo desde entonces esta asignatura en sus centros.

En cualquiera de los casos, teníamos la convicción demostrada del alto nivel de compromiso y disposición de los maestros hacia la participación e implicación en este proyecto de investigación.

3.3.1.1.7.2 Los Alumnos.

Como quiera que la investigadora imparte las asignaturas troncales de especialidad de *Educación Física y su didáctica I y II* con una carga de 18 créditos, distribuidos entre los cursos de 1º y 2º curso de carrera de la titulación de maestro especialista en Educación Física, permanecemos en contacto con el alumnado el suficiente tiempo como para, al menos inicialmente, poder observar la disposición hacia la asignatura de nuestros alumnos. De otra parte, cualquier profesor con cierto grado de experiencia, es capaz de reconocer y distinguir la capacidad de liderazgo y motivación hacia la asignatura que algunos alumnos presentan desde el inicio de sus estudios.

Con estos datos, puramente perceptivos, pero avalados por la experiencia de la investigadora en sus 25 años de docencia, unas semanas antes de la finalización de la asignatura *Educación Física II*, pusimos en conocimiento de todo el grupo de clase nuestra intención de desarrollar el presente proyecto y la necesidad de precisar con la ayuda de al menos 10 alumnos que realizaran el *Prácticum* en los centros que inicialmente habíamos seleccionado. En un principio se personaron 12 alumnos. En una reunión posterior se les informó con detalle del plan de trabajo y de los centros a los que debían acudir. De todos ellos solo continuaron en el proyecto 8, aludiendo los 4 restantes problemas para el traslado desde sus lugares de origen hasta los centros.

El resto no puso ningún inconveniente, a pesar de que no todos residían en la misma localidad donde debían realizar las prácticas. Ello, sin embargo, no supuso para dichos alumnos inconveniente alguno, sino que, como se comprobará en su momento resultó ser un aliciente más que enriqueció su experiencia práctica.

Decir, para finalizar, que la disposición, motivación y entrega de los alumnos participantes en el proyecto fue, desde su inicio, total, constituyendo, tanto para ellos como para la investigadora una experiencia difícil de olvidar.

3.3.1.1.7.3 La Investigadora

Nuestra experiencia docente se inicia el 4 de octubre de 1976, con la incorporación a la entonces Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B. de Alicante, dependiente por aquel entonces de la Universidad de Valencia. Desde entonces hasta ahora hemos impartido asignaturas de *Educación Física y su didáctica* de los planes de estudios de 1970, 1992 y 2000. Ocasionalmente, impartimos la asignatura *Actividades Lúdico deportivas I*, hoy desaparecida y el *Juego como Método didáctico*, de la especialidad de Educación Infantil que compartimos con otra compañera del departamento.

Nuestro interés por la Educación Física nace desde nuestros años de bachiller y se convertirá en una forma de ver la vida, tanto en los años de práctica como en los años de docencia.

Haciendo una breve pero profunda reflexión, nuestro modo de ver y entender la formación de formadores, ha cambiado profundamente. No decimos esto por quedar bien, ya que los

tiempos que corren está de “moda reflexionar acerca de...”, sino por pleno convencimiento. Si en nuestros inicios, nos situamos en una modelo de formación tradicional o racionalista (Romero Cerezo, 1994), en lo que nos importaba, era que el alumno adquiriera un oficio, el estudiante ésta mero receptor de las enseñanzas aportadas por el “experto universitario”, pasamos a centrarnos en los modelos de la enseñanza eficaz, entendida esta como la adquisición de competencias que le permitan “triunfar en las aulas”. Quizá haya sido este periodo en que hemos permanecido la mayor parte de nuestro quehacer profesional.

Nuestro cambio en la concepción de la enseñanza, comienza a producirse al tiempo que entramos en contacto con las nuevas titulaciones y en la confección de los nuevos planes de estudios. Entendíamos que nuestras asignaturas debían partir de las necesidades de la escuela primaria. Al mismo tiempo iniciamos nuestras pequeñas colaboraciones con compañeros del departamento, y que desde su área de conocimiento Didáctica General, tenían una visión mucho más completa y rica que nosotros. A partir de ese momento nuestro modelo de formación se centra en la indagación, profesor investigador en el aula (Stenhouse, 1975), y continúa avanzando hasta situarnos a caballo entre los modelo de formación basados en el pensamiento del profesor y del alumno (Marcelo, 1987; Contreras, 2001).

Desde esta concepción de la enseñanza es desde la cual pensamos que debe discurrir la formación de los futuros formadores, desde el servicio que el resultado de las investigaciones realizadas en cualquier nivel educativo puede contribuir a la mejora de la tan predicada “calidad de la enseñanza”.

3.3.1.2 Fase de implementación

Una vez conseguidos los permisos correspondientes por parte de la Consellería y de la Comisión de Prácticas, iniciamos nuestra entrada en el campo de actuación, y con ella la fase de recogida de datos. Según Rodríguez Gómez *et al.* (1996) esta fase se inicia con el primer día de entrada en el escenario y termina al finalizar el estudio, es decir, que existe una relación casi permanente entre el investigador, el escenario de actuación y los participantes en el proyecto hasta que este concluye.

En nuestra investigación una vez concluida la fase preparatoria con el diseño de la investigación, la selección de los participantes y la obtención de los permisos correspondientes, iniciamos la fase II o de implementación que se llevó a cabo desde Octubre de 1999 a Junio de 2001.

3.3.1.3 Fase de análisis e interpretación de los datos

Definido por algunos autores como un “trabajo artesanal”, el proceso de análisis e interpretación de datos en una metodología cualitativa, no se caracteriza por disponer de un diseño común en cualquier investigación de estas características. Si bien, parece asumido por diferentes autores, que esta fase puede estar integrada por estrategias como: reducción

de datos, disposición y transformación de datos y obtención de resultados y verificación de conclusiones. (Rodríguez *et al.* 1996)

Para Latorre *et al.* (1998) esta fase constituye un:

“proceso sistemático de selección, categorización, comparación, síntesis e interpretación con el fin de proporcionar explicaciones de un fenómeno de singular interés” (p. 213)

En línea con estas interpretaciones y debido a cantidad y diversidad de la información que íbamos obteniendo, decidimos comenzar el análisis de algunos proyectos, dado que este hecho no ejercía ninguna influencia en el normal desarrollo de la investigación. Nos referimos, por ejemplo, a los proyectos en los que analizábamos las biografías de ambos grupos de los participantes, las rutinas de los profesores, o el modelo educativo con el que los profesores se identificaban. Hacemos estas referencias para justificar el solapamiento que, en ocasiones, se produce entre las fases de investigación de obtención de datos y de análisis de los mismos. Esta circunstancia es concordante con las observaciones que realizan Latorre *et al.* (1998)

“La obtención y el análisis de la información, en investigación cualitativa, son procesos complementarios, continuos, simultáneos e interactivos más que secuenciales. El análisis de la información es un proceso cíclico y sistemático, integrado en todas las fases del proceso. El análisis comienza con la recogida de los primeros datos y continúa durante todo el proceso”. (p. 212).

Por otro lado, Strauss & Corbin (1990, en Latorre *et al.* 1998), señalan tres enfoques en la interpretación de datos:

- El primero consiste en presentar la información sin analizarla.
- El segundo describir la situación y reconstruir la realidad, lo cual requiere una interpretación de datos, y es denominado por algunos autores como *interpretativo-descriptivo*.
- Y el tercero requiere un nivel mayor de interpretación y el desarrollo de una teoría que sustente el fenómeno.

Parece recomendable siguiendo las últimas investigaciones en estudios cualitativos (Martínez Ruiz y Sauleda 2002), Villar Angulo y otros. (2001), hacer uso de alguna técnica de gestión de datos informatizada. En el primero de los casos mencionado Martínez Ruiz y Sauleda (2002), hicieron uso del programa informático de análisis cualitativo de *AQUAD Five* (Huber, 2001), mientras que en usaron el segundo, *Hyperresearch* (1991-1994).

En nuestro caso nos decidimos por utilizar en algunos momentos de nuestra investigación el referenciado programa informático de análisis de datos cualitativos *AQUAD Five*.

Por otro lado, el rigor científico de la metodología cualitativa es uno de los aspectos más controvertidos y que generó, en su momento, que autores de la talla de Goetz y LeCompte (1984), realizaran un detenido estudio con la pretensión de dotar a estas investigaciones de la supuesta falta de rigor que, por parte de los defensores de las corrientes positivistas le

achacaban. El resultado fue el establecimiento y justificación la misma terminología que utilizaba la metodología cuantitativa, es decir, validez interna y externa, fiabilidad interna y externa. En este sentido Lincoln y Guba (1985), además de asumir las aseveraciones de Goetz y LeCompte al respecto, identificaron las diferencias entre los criterios científicos existentes entre los paradigmas positivistas y naturalistas.

Desde estas consideraciones, Latorre *et al.* (1998) concluyen que:

“La metodología cualitativa establece el valor de la verdad a través de la credibilidad, la aplicabilidad, la consistencia a través de la dependencia y la neutralidad a través de la confirmabilidad”. (p. 216)

A partir de estas premisas, y partiendo de los criterios reguladores establecidos por los precitados autores, justificamos, en la tabla adjunta, su pertinencia en nuestro proyecto de investigación y las estrategias o procedimientos que hemos utilizado para la recogida de información.

Criterios de rigor en M. Cualitativa	Procedimientos /Estrategias
Credibilidad (Demostrar)	- Observación participante - Triangulación de investigadores. - Recogida de material de adecuación referencial.
Transferibilidad (Descripciones de un contexto dado)	- Muestreo teórico (iluminar los hechos). - Descripción densa del contexto. - Recogida de abundante información.
Dependencia/Consistencia (Estabilidad de la información)	- Establecer pistas de revisión. - Auditoria de dependencia. - Métodos solapados.
Confirmabilidad (Objetividad del investigador)	- Auditoría de confirmabilidad. - Descripciones de baja frecuencia (descripciones textuales). - Ejercicio de reflexión.

Cuadro 13. Criterios de rigor y estrategias utilizados en la investigación cualitativa.

3.3.1.4 Fase de conclusiones e informe final

Nuestro informe de investigación recoge las conclusiones que ser hemos alcanzado acerca de la realidad estudiada. Es la conclusión de un paso más, que si al inicio del proyecto referíamos las palabras de Fernández Balboa al considerar que las investigaciones constan de muchos pasos, pero siempre habrá que dar el primero, quisiéramos pensar que ésta, nuestra investigación, ofrece la posibilidad para abrir nuevos caminos.

A diferencia de los informes finales elaborados desde las perspectivas positivistas que siguen un patrón estandarizado, en el caso de la investigación cualitativa a pesar de incluir, asimismo, los propósitos de investigación, la metodología a utilizada y la presentación de los resultados, en esta, la presentación de los resultados, suele ser la parte más extensa y significativa del proyecto de investigación. Otro de los aspectos en los que difieren los informes de investigación cualitativos y cuantitativos, se centran en que, al igual que el diseño de los primeros es abierto y flexible, el informe final puede, en ocasiones, ser coincidente o estar conexas con la fase de análisis de los datos.

Desde esta singularidad abordaremos la redacción de nuestro informe final. Nuestra investigación consta de 11 proyectos, distribuidos en tres etapas. Cada uno de los proyectos constituye en sí mismo un informe final de investigación, con sus respectivos objetivos, instrumentos de obtención y análisis de datos y conclusiones. Entendemos por informe final el momento en que el investigador, una vez finalizado el proceso de investigación, comparte y comunica a la comunidad educativa, en nuestro caso, los hallazgos de su investigación, ofreciendo la posibilidad de continuar con nuevas investigaciones a partir de los hechos o fenómenos estudiados. Como podemos comprobar nuestro proyecto de investigación, en cuanto a su estructura, es flexible, pero con la intención de ser lo más claros posibles en la presentación de la información, dedicaremos el apartado siguiente a presentar las etapas y proyectos, al que seguirán las conclusiones de cada una de las etapas, y las conclusiones finales del proyecto, terminando esta primera parte de la obra con las implicaciones y propuestas de futuro que surgieron como consecuencia del proyecto de investigación.

Para finalizar este capítulo diremos que nuestro proyecto de sitúa en una metodología de investigación cualitativa, que bajo el paradigma interpretativo, mediacional centrado en el pensamiento del profesor y del alumno, adopta el modelo de investigación colaborativa y el estudio de casos. En él se han utilizado instrumentos de obtención de datos propios de las metodologías cualitativas, como las narrativas, los documentos escritos, los cuestionarios abiertos y semiestructurados, la observación participante y externa, y las grabaciones en vídeo y audio, y en alguna ocasión, otros más en la línea cuantitativa como el cuestionario cerrado. Los procedimientos utilizados para la obtención de los resultados, dada la cantidad y variabilidad de información, han sido asimismo diversos, discurriendo desde el programa informático de análisis de datos cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001), utilizado para el análisis de las narrativas, los documentos escritos, y los cuestionarios abiertos y semiestructurados, hasta los cálculos de porcentajes para el cuestionario cerrado, así como la elaboración de categorías para la observación externa y participante.

Presentado nuestro modelo de investigación, es el momento de la descripción del trabajo de campo.

3.4 ETAPAS Y PROYECTOS DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA

El proyecto se divide en tres etapas, que se componen a su vez de diversos proyectos. Para un mejor entendimiento del proyecto en su conjunto, realizaremos una breve explicación de cada de las etapas, pasando a formular, los objetivos que en ellas se pretenden alcanzar, los instrumentos de obtención de datos utilizados para recabar la información y la identificación de cada uno de los proyectos. La descripción de cada etapa se inicia con un esquema en el se describe, el objetivo de cada una de ellas, los proyectos que la componen y los instrumentos de obtención de datos utilizados para recabar la información necesaria de cada uno de los proyectos de la etapa.

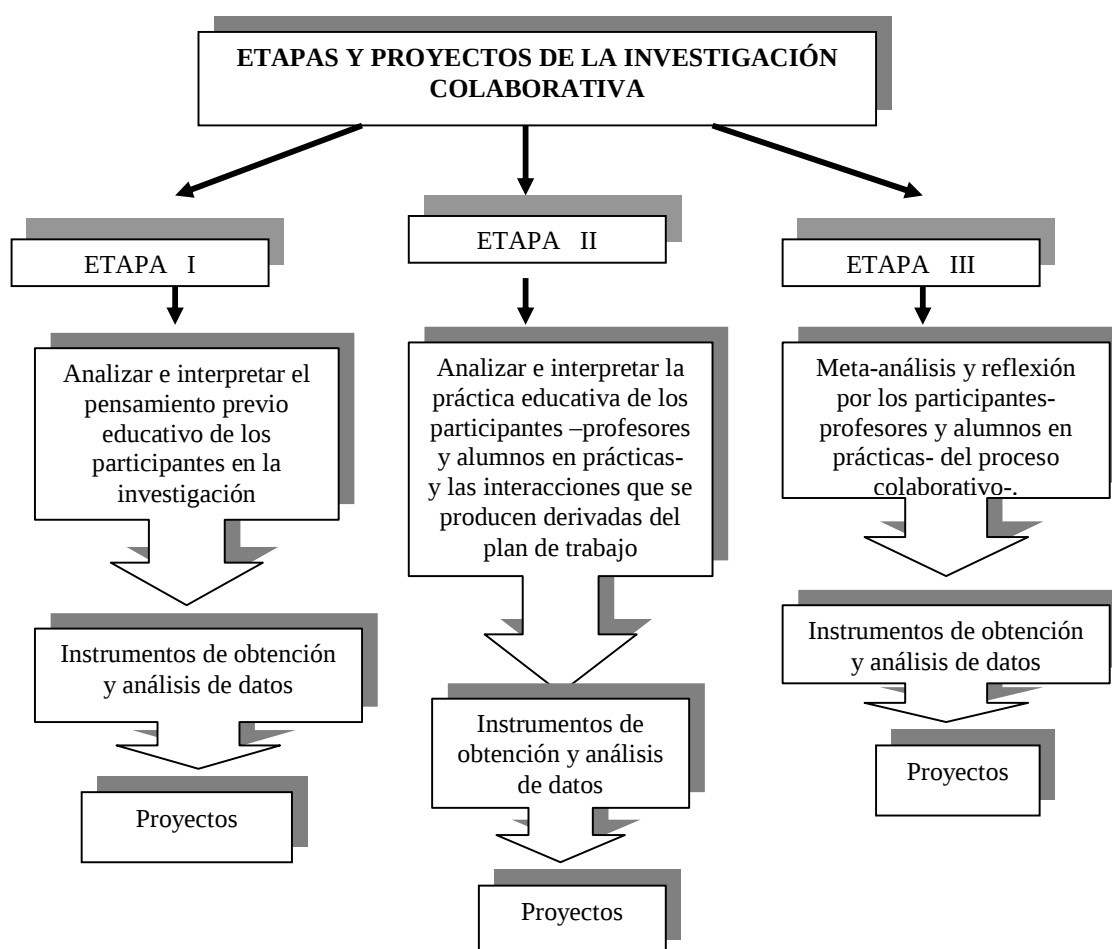


Figura 20. Etapas y proyectos de la investigación colaborativa.

3.4.1 ETAPA I: ANALIZAR E IDENTIFICAR EL PENSAMIENTO EDUCATIVO PREVIO DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

La intención que subyace en esta primera etapa del proyecto de investigación colaborativa se concentra en conocer el pensamiento educativo previo de los participantes en la investigación - profesores y alumnos en prácticas - en relación a su disposición hacia la docencia de la Educación Física y como se produjo su acceso a ella; el modelo educativo con el cual se identifican los profesores; el arraigo que la colaboración tiene tanto para alumnos como para profesores como estrategia educativa, la identificación y el análisis de las rutinas de clase de los profesores, y por último acceder al pensamiento previo que profesores tienen acerca del actual plan de *Prácticum* de la titulación de Maestro especialista en Educación Física.

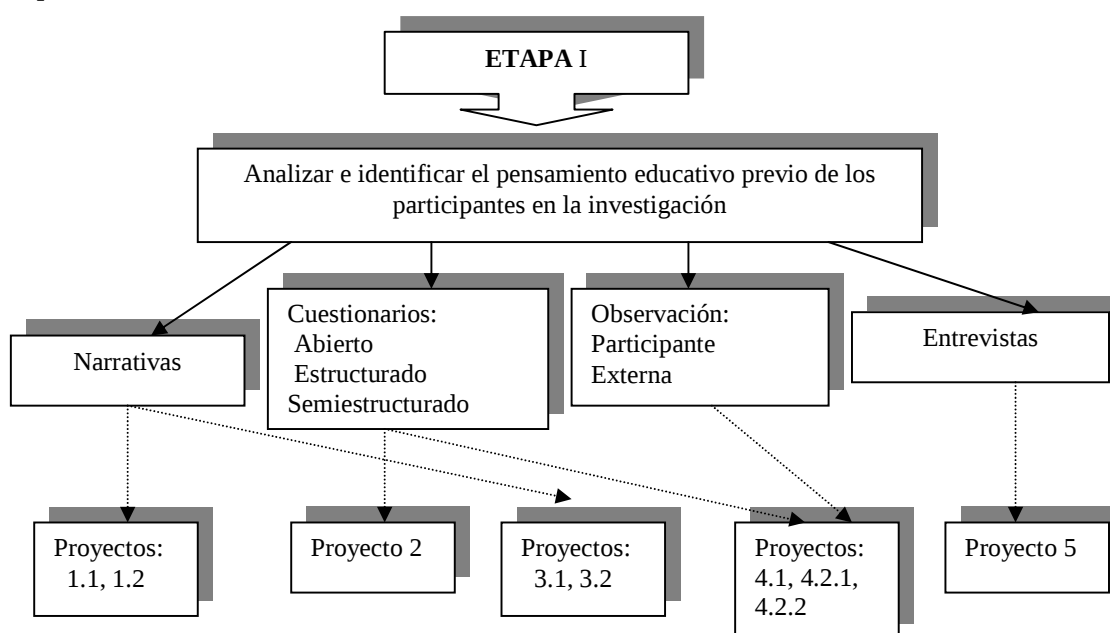


Figura 21. Proyectos e instrumentos de obtención y análisis de datos de la Etapa I

Los instrumentos de obtención de datos han sido variados, y discurren desde las narrativas elaboradas por los participantes, alumnos y profesores, pasando por los cuestionarios abiertos hasta los cuestionarios semiestructurados y cerrados. En la breve descripción que procedemos a realizar de cada uno de los proyectos, explicaremos asimismo los instrumentos empleados tanto para la obtención de la información como para obtención de resultados y su posterior análisis.

Así pues comenzamos con la descripción de los proyectos.

PROYECTOS:

▮ **PROYECTO 1:** Identificar la disposición educativa de los participantes. Consta de dos partes.

PROYECTO 1.1: Análisis de las biografías de los maestros en ejercicio

PROYECTO 1.2: Análisis de las biografías de los alumnos en prácticas

- Análisis comparativo de las conclusiones de los proyectos biografías

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS:

Al inicio de la primera fase de la investigación, solicitamos a los participantes, alumnos en prácticas y profesores, un relato biográfico en el cual reflejan los acontecimientos de su vida privada que pudieran haber influido tanto, en la elección de estudios como en su dedicación a la docencia. Para proceder al análisis de la información, utilizamos el programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001), a partir del cual obtuvimos los resultados y llegamos a las conclusiones de cada uno de los proyectos por separado procediendo, a continuación a realizar un análisis comparativo entre las conclusiones de ambos proyectos.

▣ **PROYECTO 2:** Identificación y análisis del modelo educativo de los profesores participantes.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Como instrumento de recogida de información utilizamos un cuestionario estructurado, el cual constaba de dos partes. La primera parte del cuestionario, estaba formada por seis cuestiones con sus correspondientes items, en el cual los profesores debían señalar las respectivas conductas con las que se identificaban. Es necesario aclarar que los items no eran excluyentes y que por tanto, en cada una de las cuestiones los profesores disponían de varias opciones de respuesta. Y una segunda parte, formada por una sola cuestión en la que se hacía referencia a determinados aspectos de la enseñanza, debiendo, los profesores, asignar un valor comprendido entre 1 y 6 a cada uno de los citados aspectos. Una vez conocidos los resultados de las dos partes del cuestionario, se procedió a realizar una valoración de la información aplicando porcentajes para, con posterioridad, cruzar la información llegando, de esta forma a las conclusiones del proyecto.

▣ **PROYECTO 3:** Identificar el pensamiento y disposición de los participantes hacia la colaboración. Consta de dos partes.

PROYECTO 3.1 Análisis del pensamiento previo de los profesores participantes acerca de la colaboración.

PROYECTO 3.2 Análisis del pensamiento de los participantes alumnos en prácticas acerca de la colaboración.

- Análisis comparativo de las conclusiones de los participantes profesores y alumnos acerca de la colaboración.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El instrumento utilizado para recabar información acerca de la opinión que los participantes profesores tenían sobre la colaboración, fue un cuestionario abierto integrado por diferentes cuestiones y temas, de los cuales, dos de ellas se centraban sobre el tema de la colaboración. En cambio para conocer el pensamiento previo de los alumnos acerca de la colaboración, se hizo uso de un cuestionario semiestructurado que pasamos al finalizar el curso académico 2000/2001.

Para el análisis de la información, tanto del cuestionario de los profesores como de los alumnos, utilizamos el programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001) del cual se obtuvieron resultados procediéndose con posterioridad al análisis comparativo de ambos proyectos.

▣ **PROYECTO 4:** Identificar el pensamiento y reflexiones de los maestros participantes sobre su propia práctica. Consta de tres subproyectos.

PROYECTO 4.1. Identificación y análisis de las rutinas de clase utilizadas por los profesores.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN ANÁLISIS DE DATOS

Las informaciones necesarias para conocer las rutinas que los profesores utilizan en sus clases, se obtuvieron a través de un cuestionario abierto en el cual una de las cuestiones a la que los profesores debían responder, era precisamente la descripción de las rutinas que habitualmente utilizaban en sus aulas. Para el análisis de la información, aplicamos el programa informático *AQUAD Five* (Huber, 2001) a partir de cuyos resultados llegamos a las conclusiones.

PROYECTO 4.2 Análisis de la práctica de los profesores a través de la observación participante de una grabación en vídeo.

Este proyecto consta de dos subproyectos que analizan las mismas situaciones educativas - las rutinas utilizadas por los profesores en sus aulas- pero desde el punto de vista de la investigadora, por un lado, y desde el autoanálisis de los participantes maestros por otro.

PROYECTO 4.2.1. Análisis de la investigadora de la grabación en la actuación práctica de los profesores participantes.

PROYECTO 4.2.2. Autoanálisis de los profesores participantes de una actuación práctica.

- Análisis comparativo de las rutinas de los profesores desde el punto de vista de la investigadora y los profesores.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de la información utilizamos una vídeo grabadora, con la cual se realizó la grabación de una clase a cada uno de los maestros participantes en la investigación. Con

posterioridad, estas grabaciones fueron visualizadas en grupo por los profesores y la investigadora. Asimismo se procedió a la grabación en cinta de audio de las intervenciones que se sucedían mientras visualizábamos las sesiones. Para el análisis de los datos del PROYECTO 4.2.1, procedimos a la elaboración de una lista de observación con escala estimativa, mientras que para el PROYECTO 4.2.2, utilizamos un registro de acontecimientos. Una vez obtenidos los resultados y conclusiones de ambos proyectos, procedimos a realizar el análisis comparativo de ambas conclusiones.

■ **PROYECTO 5.** Identificación del pensamiento previo de los profesores participantes acerca del actual plan de *Prácticum*.

INSTUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El cuestionario semiestructurado, fue en esta ocasión, el instrumento seleccionado para recabar información, mientras que para la obtención de resultados nos inclinamos por utilizar el programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001) a partir del cual se procedió a la elaboración de las conclusiones.

3.4.2 ETAPA II. ANALIZAR E INTERPRETAR LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES Y ALUMNOS EN PRÁCTICAS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN Y LAS INTERACCIONES QUE SE PRODUCEN EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE TRABAJO

La intencionalidad que preside esta segunda etapa del proceso de investigación colaborativa, se concentra en el análisis de la docencia, tanto de los profesores, como de los alumnos en prácticas participantes en la investigación. Esta etapa consta de varios proyectos, en los que para la recogida de información se han utilizado diferentes instrumentos de obtención de datos que van, desde las reuniones en grupo, las narrativas hasta la observación. A continuación pasamos explicitar con más detalle cada uno de ellos. Al igual que hiciéramos en la etapa anterior, iniciamos la explicación de la misma con un esquema, en el que se describe el objetivo de la etapa, los instrumentos de obtención de datos utilizados en la obtención de información de cada uno de los proyectos.

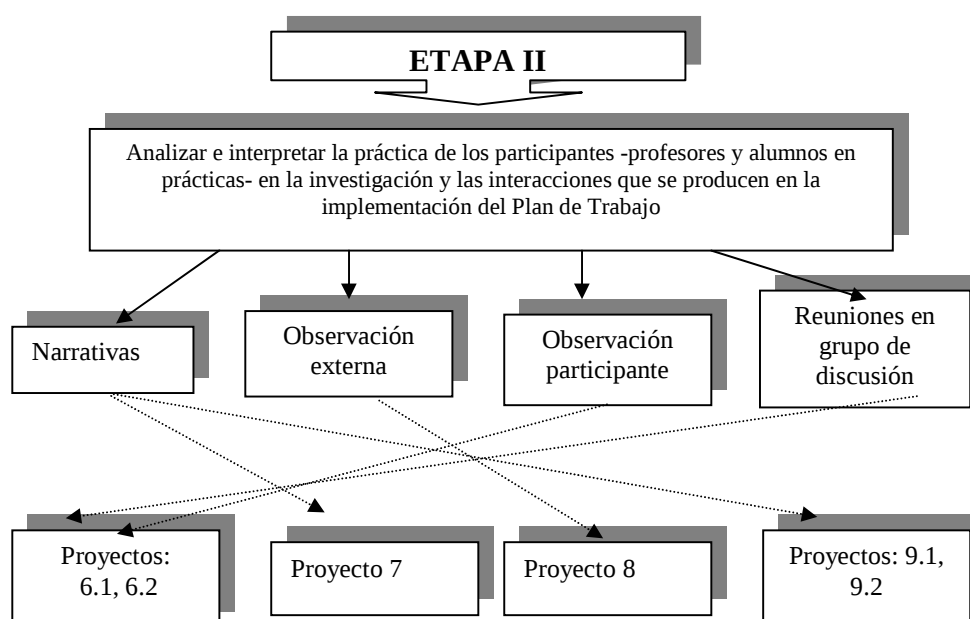


Figura 22. Proyectos e instrumentos de obtención y análisis de datos de la Etapa II

▣ **PROYECTO 6:** Analizar las interacciones de los participantes alumnos en prácticas, profesores e investigadora. Consta de dos subproyectos:

PROYECTO 6.1 Identificación y análisis en grupos de discusión del proceso de colaboración en el *Practicum*: temas, problemáticas y discusión.

PROYECTO 6.2 Triangulación del proceso de colaboración en el *Practicum*

INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Durante las doce semanas de duración del *Prácticum*, se mantuvieron reuniones periódicas entre los participantes en la investigación-alumnos en prácticas, profesores tutores e investigadora-. Las conversaciones mantenidas en dichas reuniones fueron grabadas en cinta de audio y transcritas con posterioridad a documentos de *Word*. A continuación, se procedió, por parte de la investigadora, a leer detenidamente el citado documento con la intención de extraer los temas emergentes, problemáticas detectadas y discusiones que tuvieron lugar en los grupos de discusión, a partir de lo cual la investigadora elaboró un detallado informe interpretativo de los acontecimientos que se sucedieron en la aplicación del proceso de investigación colaborativa.

Con la intención de dotar de validez y fiabilidad a este informe interpretativo elaborado por la investigadora, se procedió a contrastar la información con tres personas ajenas a la investigación, compañeros/as del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de esta Universidad, a las que entregamos el citado documento junto con las recomendaciones para proceder al análisis del mismo.

Para finalizar, se realizó un contraste de los informes elaborados por cada uno de los miembros implicados en la triangulación hasta llegar a las conclusiones finales.

▣ **PROYECTO 7:** Observación y análisis de la actuación del profesor en el aula por parte del alumno en prácticas.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

La información necesaria para el análisis del presente proyecto se obtuvo de la Memoria final de prácticas que cada uno de los alumnos en prácticas debía realizar durante el citado periodo de la actuación de su profesor tutor. Cada uno de los textos analizados corresponde al apartado “2. *Observación, análisis y reflexión crítica de la realidad del aula*”, y nosotros sugerimos a los alumnos en prácticas que, además, concentraran su atención, en las rutinas que el profesor utilizaba en el aula. Para el análisis de datos nos decidimos por

utilizar el programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001), tras el cual procedimos a elaborar las conclusiones oportunas.

▣ **PROYECTO 8:** Conocer el pensamiento y preocupaciones de los alumnos de primaria respecto al trabajo en grupo y la expresión corporal.

Para acceder a la información necesaria y suficiente que nos permitiera proceder a la obtención de resultados de este proyecto, la investigadora diseñó una unidad didáctica cuyo contenido se relacionaba con el bloque de Expresión Motriz del Diseño Curricular Base de la Comunidad Valenciana del área de Educación Física, en la que la estrategia metodológica utilizada, eran los estilos cooperativos. La investigadora, realizó un primer diseño de la unidad didáctica que fue presentada al grupo colaborador – alumnos en prácticas y profesores tutores-. Estos tenían la posibilidad de modificar cualquier actividad diseñada, si la ocasión y el contexto así lo demandaban. La unidad debía ser implementada, preferentemente, en el tercer ciclo que de primaria, aunque según el criterio de los profesores, podían desarrollarla en los niveles y ciclos consideraran adecuados.

Con la aplicación de esta unidad pretendíamos alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer los pensamientos y/o preocupaciones de algunos alumnos de primaria acerca de temas de actualidad, a través de la representación de una historia que ellos mismos debían inventar. La citada historia debía ser entregada por escrito al alumno en prácticas.
- Conocer la respuesta de algunos alumnos de primaria hacia los contenidos de Expresión Corporal y el trabajo en grupo.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Tras la puesta en práctica de la unidad didáctica de expresión corporal por los alumnos en prácticas, y la representación por parte de los alumnos de primaria de su historia, los alumnos en prácticas entregaron por escrito a la investigadora todas las historias que habían sido representadas por los alumnos de primaria. Esta información constituye el texto a partir del que realizaremos el análisis que nos reportará la información suficiente para conocer que temáticas han sido las de mayor significado para los alumnos de primaria.

Los temas seleccionados por los alumnos de primaria se distribuyeron por centros y cursos, y tras una lectura detenida por parte de la investigadora, se procedió a la clasificación y reducción de los datos. Para ello elaboramos categorías genéricas a partir de las cuales se realizó el registro de lo observado, tras el cual llegamos a las conclusiones finales.

▣ **PROYECTO 9:** Analizar y reflexionar por parte de los alumnos en prácticas acerca de su actuación práctica, referida al diseño y desarrollo de la implementación de su unidad didáctica. Consta de dos investigaciones.

PROYECTO 9.1 Análisis y reflexión de los alumnos en prácticas acerca de su propia práctica.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Llegado el momento de analizar la práctica docente de los alumnos en prácticas, nos inclinamos por utilizar como texto para el citado análisis, sus reflexiones acerca de la puesta en práctica de la unidad didáctica que ellos mismos diseñaron y llevaron a la práctica. Dicha unidad consta de 24 sesiones que fueron implementadas en los 6 cursos de educación primaria de los respectivos centros educativos donde realizaban las prácticas. Asimismo, estas unidades didácticas forman parte de la Memoria final del periodo de prácticas que los alumnos entregan al profesor universitario -investigadora- al finalizar las mismas. El apartado 3.2 de la memoria indica que, los alumnos, una vez finalizada la puesta en práctica de su unidad, deberán realizar una reflexión y análisis de su práctica educativa. Éste es el texto que, como ya hemos comentado, utilizamos para indagar en la práctica educativa del alumno en prácticas. Para ello nos inclinamos por hacer uso del programa informático de análisis de datos cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001) a partir de cuyos resultados se elaboraron las conclusiones pertinentes.

PROYECTO 9.2 Análisis e interpretación de la práctica de los alumnos a través de la observación por parte de la investigadora de sus unidades didácticas.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS.

El instrumento utilizado para realizar, por parte de la investigadora, el análisis de las unidades didácticas diseñadas y puestas en práctica por los alumnos en prácticas, corresponde en esta ocasión a los sistemas de observación y dentro de ellas los sistemas categoriales, en los que a partir de la definición de categorías se procede a la elaboración de una hoja de registro en la cual íbamos identificando las presencia o no de las características definidas en las categorías.

Los textos motivo de análisis fueron las 8 unidades didácticas diseñadas por los respectivos alumnos, constando cada una de ellas de 24 sesiones.

3.4.3 ETAPA III: META-ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN POR LOS PARTICIPANTES

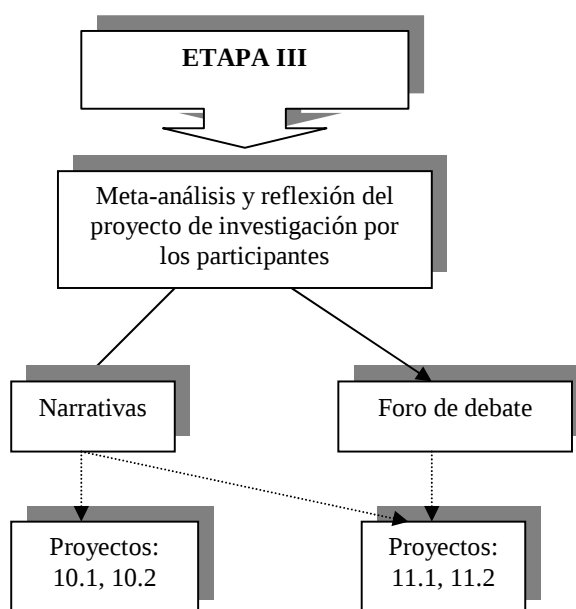


Figura 23. Proyectos e instrumentos de obtención y análisis de datos de la Etapa III

▣ **PROYECTO 10:** Análisis y reflexión de los profesores sobre la implementación del proyecto de investigación. Consta de dos subproyectos.

PROYECTO 10.1: Análisis y reflexión sobre el proyecto de investigación a través de un informe de pensamiento reflexivo elaborado por los profesores participantes.

PROYECTO 10.2: Análisis y reflexión del proyecto de investigación a través de un informe de pensamiento reflexivo elaborado por los alumnos en prácticas participantes.

- Comparación de las conclusiones de los informes de pensamiento reflexivo de los profesores y alumnos en prácticas participantes.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para conocer la opinión que, tanto los alumnos en prácticas como los profesores participantes tenían acerca del proyecto de investigación, solicitamos a ambos la elaboración de un documento, que con el nombre de *Informe de pensamiento reflexivo*, debían hacer entrega a la investigadora una vez concluido el proyecto de investigación. En el citado informe, los participantes debían referenciar las ocurrencias acontecidas durante el periodo de implementación del proyecto, y que en su opinión, pudieran tenerse en consideración para el futuro de la formación de maestros. Los citados informes de pensamiento reflexivo tanto de alumnos en prácticas como de profesores, fueron sometidos para su análisis, por separado, al programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001) a partir de cuyos resultados llegamos a las conclusiones y posterior análisis comparativo de las mismas.

▣ **PROYECTO 11.** Metanálisis de las conclusiones de los participantes sobre el proyecto en foros de debate.

PROYECTO 11.1 Análisis y reflexión del foro de debate de los profesores participantes.

PROYECTO 11.2 Análisis y reflexión del foro de debate de los alumnos en prácticas participantes.

INSTRUMENTO DE OBTENCIÓN ANÁLISIS DE DATOS

Una vez finalizado el periodo de prácticas fijamos, de común acuerdo, una fecha en la que realizaríamos una reunión conjunta de todos los miembros participantes en la investigación- ocho alumnos en prácticas, nueve maestros colaboradores y la investigadora- en la que a través de un foro de debate, se pondrían en común aspectos relativos a como se habían desarrollado las relaciones entre los miembros participantes de la investigación, hasta que punto la participación en el proyecto había supuesto algún cambio en la forma de entender y ejercer la acción educativa de los participantes.

La sesión fue grabada por la investigadora en vídeo-grabadora y en grabadora de audio para tener un mejor registro de las opiniones que allí se vertieron. Con posterioridad, las intervenciones de los participantes fueron transcritas por la investigadora por separado, alumnos y profesores, a documento de *Word*. Como instrumento de análisis de datos nos inclinamos, una vez más, por el programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber, 2001). Una vez obtenidos los resultados procedimos al análisis de datos comparativos entre las conclusiones de ambos proyectos.

Hasta aquí la presentación de las etapas y proyectos que constituyen la parte empírica de nuestra investigación. Pasamos ahora a exponerlas conclusiones de cada una de las etapas.

3.5 CONCLUSIONES DE CADA UNA DE LAS ETAPAS Y DISCUSIÓN

Las conclusiones finales de la investigación se presentan siguiendo el mismo orden de secuenciación de la implementación del proyecto, es decir, en base a las distintas etapas.

Para la exposición de las conclusiones generales de cada etapa, dada la utilización de diferentes instrumentos de investigación en la obtención y tratamiento de datos en cada uno de los 11 proyectos, en primer lugar exponemos las conclusiones parciales de los proyectos en los cuales se utilizó el programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five* (Huber 2001). Y en segundo lugar, reflejamos las conclusiones parciales de los proyectos en los que utilizamos otros instrumentos de análisis e interpretación de datos.

La tabla que aparece abajo puede ayudarnos a comprender la relación entre la secuencia de etapas y los procedimientos utilizados en cada uno de los proyectos.

ETAPAS	INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE RESULTADOS	PROYECTOS
--------	---	-----------

ETAPA I	- <i>AGUAD Five</i> - Observación externa: Escala estimativa - Registro acontecimientos	- Proyecto 1.1; 1.2 - Proyecto 3.1; 3.2 - Proyecto 4.1 - Proyecto 5 - Proyecto 10.1; 10.2 - Proyecto 11.2 - Proyecto 4.2.1. - Proyecto 4.2.2.
ETAPA II	- Observación Participante: Análisis interpretativo - Triangulación. - <i>AGUAD Five</i> - Observación externa: Sistemas de categorías. (Registro de lo observado)	- Proyecto 6.1 - Proyecto 6.2 - Proyecto 7 - Proyecto 8
ETAPA III	- <i>AQUAD Five</i>	- Proyecto 10.1 - Proyecto 10.2 - Proyecto 11.1 - Proyecto 11.2

Tabla 7. Proyectos e instrumentos de la Etapa I

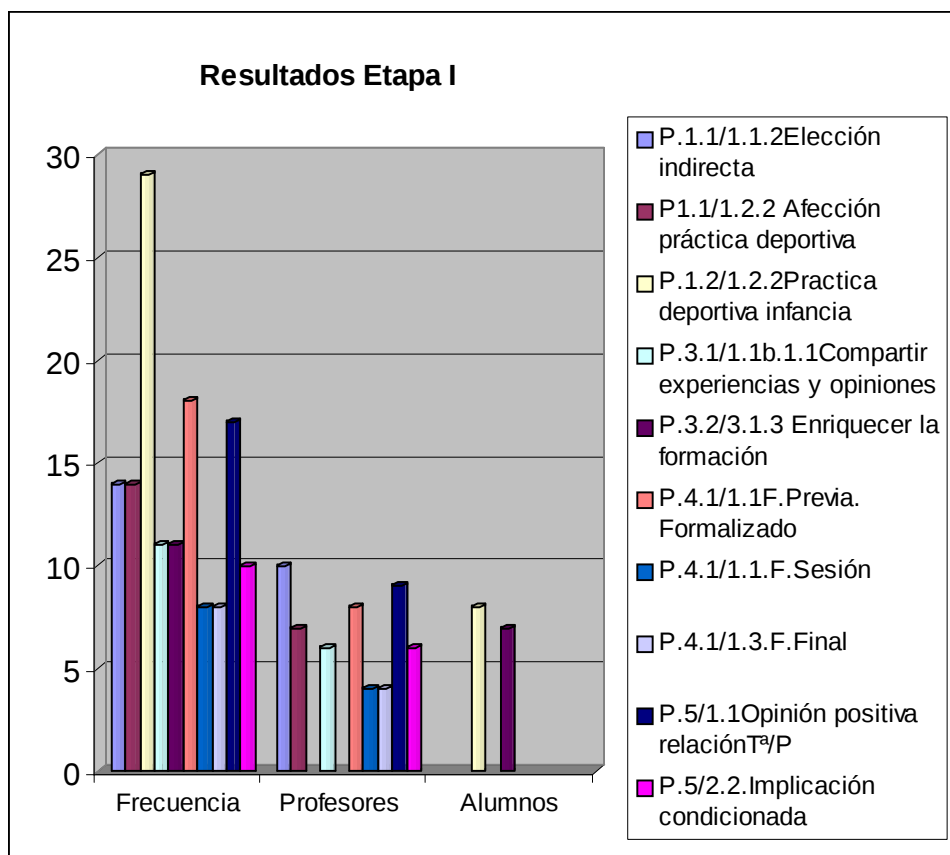


Figura 24. Resultados de la Etapa I.

3.5.1 CONCLUSIONES DE LA ETAPA I: SÍNTESIS Y DISCUSIÓN

Para llegar a las conclusiones parciales de los diferentes proyectos, se han analizado y discutido los resultados de todos los códigos y metacódigos. En algunos casos, se ha establecido la comparación entre dos proyectos. En este apartado focalizamos la atención únicamente en las categorías de máxima frecuencia de cada uno de los proyectos, para de este modo aproximarnos a dar respuestas a las cuestiones que iniciaron la investigación.

Conviene recordar que el objetivo que nos habíamos fijado en esta primera etapa del proyecto de investigación se centraba en:

“Analizar e interpretar el pensamiento educativo previo de los participantes en la investigación, y su disposición y motivación hacia la enseñanza de la educación física”.

CONCLUSIÓN 1

- ❑ Por lo que respecta al acceso a los estudios de maestro especialista en Educación Física por parte de los maestros, en sus biografías, no se ha evidenciado ninguna situación de acceso directo a los mismos. Habiendo aprovechado la oportunidad de la docencia en Educación Física, en base a su disposición a la práctica deportiva desde la infancia, y no encontrándose influencias externas en tales decisiones. Por el contrario, esta misma circunstancia en los alumnos en prácticas, determina que su acceso a los estudios de maestro especialista en Educación Física se realice de forma directa; siendo coincidentes con los maestros en el motivo de elección, la disposición y satisfacción que les suponía el gusto y la práctica deportiva desde muy temprana edad, frecuencia de mayor predominio en las biografías de los alumnos.

Discusión

Conviene recordar que el objetivo que nos habíamos fijado en esta primera etapa del proyecto de investigación se centraba en:

“Analizar e interpretar el pensamiento educativo previo de los participantes en la investigación, y su disposición y motivación hacia la enseñanza de la educación física”.

- ❑ En los proyectos 1.1 y 1.2, las evidencias muestran, por lo que respecta al acceso a los estudios de maestro especialista en Educación Física por parte de los maestros, que la causa de que los 10 profesores participantes en la investigación no eligieran como primera opción de estudios la de maestro Especialista en Educación Física -*Metacódigo 1. Estudios/docencia, código Elección indirecta (14)*-, fue debida a que en ese momento no existía tal titulación, y que en cambio aprovecharon la oportunidad de impartir docencia en Educación Física, cuando se les presentó la posibilidad real de elección, la cual se presenta unida a su disposición hacia la práctica de la Educación Física desde la infancia -*Metacódigo 1.2. Disposición y motivación en la elección, código 1.2.2 Práctica deportiva desde la infancia (29)*.

Por el contrario, esta misma circunstancia, la elección de estudios en los alumnos en prácticas, en relación a los estudios de maestro especialista en Educación Física, se realiza de forma directa, por existir la posibilidad efectiva -*Metacódigo 1. Elección de estudios, código 1.1.1 Directa (6)*-. Ambos grupos son coincidentes en el motivo de elección, la afición a la práctica deportiva. La mayor frecuencia obtenida en las biografías de los alumnos participantes, fue la disposición y satisfacción que le suponía el gusto y la práctica deportiva desde una temprana edad -*Metacódigo 1. Elección de estudios, código 1.2.2 Gusto por los deportes (29)*

CONCLUSIÓN 2

- En cuanto al modelo educativo con el que los maestros participantes se encontraron más identificados, este se corresponde con el *código 2.1 Modelo mediación del profesor de tipo constructivista centrado en el contexto y en la situación de corte individual* con 3.66 puntos. Y en cuanto al énfasis otorgado a los aspectos educativos que fueron objeto de valoración por los profesores, la cooperación y motivación con 4'8 puntos, seguida por la creatividad con 4 puntos, fueron las dimensiones hacia las que los profesores se mostraron especialmente sensibles en sus actuaciones educativas.

Discusión

- En el Proyecto 2, cuyos datos se obtuvieron a través de un cuestionario cerrado, las evidencias permiten afirmar que por lo que respecta al modelo educativo con el que los maestros participantes se encontraron más identificados, fue el que se corresponde con el *código 2.1. Modelo mediación del profesor de tipo constructivista centrado en el contexto y en la situación de corte individual* con 3.66 puntos. Y en cuanto al énfasis otorgado a los aspectos educativos que fueron objeto de valoración por los profesores, *la cooperación y motivación* con 4'8 puntos, seguida por la *creatividad* con 4 puntos, fueron los aspectos hacia los que los profesores se mostraron especialmente sensibles en sus actuaciones educativas.

Las investigaciones que centran su interés en conocer los pensamientos de los maestros especialistas de Educación Física y como desarrollan su actividad docente, son en nuestro País muy escasas. Podemos citar, por su novedad, la tesis desarrollada por María Prats (1999), acerca del conocimiento de la opinión del profesorado de primaria especialista en Educación Física sobre los contenidos actitudinales y su tratamiento didáctico. O la llevada a cabo por Sáez López Buñuel (1998), en la que se indaga en los problemas de los maestros principiantes especialistas en Educación Física, llegando a la conclusión de que es necesario de establecer programas de formación para principiantes. Algunos trabajos recogen el modo de actuar y pensar del profesor de Educación Física que desarrolla su función docente en la etapa secundaria obligatoria, como por ejemplo Sicilia Camacho (1996), que desarrolla un interesante trabajo al respecto, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Un estudio que investiga las satisfacciones e insatisfacciones de los profesores de primaria y secundaria de Educación Física, llevado a cabo en la región de Murcia, es el desarrollado por García Galán (1996), sobre el plan de extensión de la Educación Física en los centros docentes. Estas son algunas de las escasas muestras, que en el ámbito nacional, abordan la indagación en el pensamiento de los maestros de Educación Física de primaria o de profesores de secundaria.

Nuestra opinión al respecto, es que conviene tomar en consideración estas evidencias, ya que entendemos y subrayamos que sí parte de la formación inicial de los futuros profesores debe desarrollarse en la escuela, con el maestro tutor, sería recomendable que existiera

conurrencia de pensamiento entre el formador universitario y el tutor de primaria. De lo contrario, podría ocurrir que esa tan demandada relación teoría-práctica, tanto por parte de los alumnos en formación como de los tutores, se vería nuevamente afectada en sentido negativo. No queremos decir con esto, que la formación universitaria sea mejor ni peor que la que desarrollan nuestros compañeros en los centros de primaria, sino que debemos aunar esfuerzos y tender los puentes adecuados de comunicación entre ambos centros y profesores para que hablemos el mismo idioma, y encaminamos nuestros pasos hacia el conocimiento del pensamiento del maestro tutor.

El modelo de actuación del profesor que predomina en el estudio de casos realizado por esta investigadora, acerca de una actuación de los profesores en su práctica, se inclinan hacia los modelos formalizados y flexibles. Por otra parte, las actividades seleccionadas por los profesores se realizan mayoritariamente de forma individualizada; hay una escasa presencia de las actividades colaborativas, o con predominio de la participación de los alumnos, si bien, en las fases principal y final, existe una ligera inclinación hacia las situaciones en las que el alumno pueda construir su propio aprendizaje. Para terminar, el *feedback* directivo es el de mayor predominio en cada una de las fases; lo que es indicativo, a nuestro entender, de la escasa participación del alumno en tareas asignadas tradicionalmente a los profesores.

CONCLUSIÓN 3

- ❑ En cuanto a su pensamiento previo en relación a la colaboración, los participantes en este estudio consideran que el periodo de prácticas es un escenario muy adecuado para que los alumnos puedan acceder al conocimiento práctico, pues supone, por un lado, una excelente oportunidad para conocer *in situ* las conexiones entre la teoría y la práctica, y por otro, la mejora de la calidad de la enseñanza basada en la reflexión sobre su práctica. Su disposición a futuras colaboraciones, a pesar de ser positiva, se encuentra condicionada por la necesidad de disponer de tiempo para implicarse en proyectos de investigación como este mismo; entendiendo que las administraciones educativas podrían establecer alguna normativa que facilitara su participación en proyectos. Los alumnos por su parte, expresan las estrategias de formación en colaboración, posibilitan el aprendizaje compartido, fomentan la socialización entre sus miembros y propician a la vez el enriquecimiento personal y de formación.

Discusión

- ❑ Las conclusiones del Proyecto 3, en relación a su pensamiento previo acerca de la colaboración, son taxativas en cuanto a la valoración muy positiva en los maestros participantes de las relaciones mantenidas en sus reuniones periódicas como fuente de intercambio de experiencias y opiniones -*Metacódigo 1.1b.1 Ventajas obtenidas de la colaboración entre compañeros, código 1.1b.1.1 Compartir opiniones y experiencias* (11). Esta valoración les lleva asimismo a considerar como los intercambios pueden propiciar una mejora en la calidad de la enseñanza.

Los alumnos por su parte, expresan que las estrategias de formación en colaboración posibilitan el aprendizaje compartido, fomentan la socialización entre sus miembros y propician a la vez el enriquecimiento personal y de formación. Conclusión a la que hemos llegado al analizar los resultados de los *Metacódigos 2. y 3.1*, *Código 2.1 Aprender de los demás* (8), el *Código Fomentar la socialización* (8); y el *Código 3.1.1 Enriquecer la formación* (11).

CONCLUSIÓN 4

- ❑ La práctica educativa de los maestros participantes ha sido mayoritariamente identificada en un modelo de actuación formalizado, tanto en lo que respecta a la organización de la sesión como a la implementación de la misma, dejando escaso margen para la participación activa del alumno.
- ❑ El modelo de actuación del profesor que predomina en el estudio de caso realizado por la investigadora acerca de una actuación de los profesores en su práctica se inclina hacia los modelos formalizados y flexibles. Que las actividades seleccionadas por los profesores se realizan mayoritariamente de forma individualizada, frente a la escasa presencia de las colaborativas o con predominio de la participación de los alumnos, si bien en las fases principal y final existe una ligera inclinación hacia las situaciones en las que el alumno pueda construir su propio aprendizaje. Para terminar, el *feedback* directivo es el de mayor predominio en cada una de las fases, indicativo, a nuestro entender, de la escasa participación del alumno en tareas asignadas tradicionalmente a los profesores.

Discusión

- ❑ El Proyecto 4 identifica en sus conclusiones que la práctica educativa de los maestros participantes se ajusta a un modelo de actuación muy formalizado tanto en lo que respecta a la organización de la sesión -*Metacódigo 1. Fase Previa* (19), como en la implementación de la misma -*Metacódigo 1.2 Fase Sesión, Código 1.2.1 Formalizado* (8), dejando escaso margen para la participación activa del alumno.

La práctica educativa de los profesores en las aulas de Educación Física, posee unas características específicas y diferenciadoras que deben ser consideradas al analizar las actuaciones que los profesores realizan en su tiempo de clase. Estas variables se refieren, al contexto en el que se lleva a cabo la acción, los contenidos, los materiales, sin olvidar los propios alumnos y el profesor. Del Villar (2001, p. 180), al analizar la eficacia de la función docente del profesor en el aula de Educación Física, lo hace desde la *dualidad conducta docente y pensamiento docente*. En su opinión, la eficacia docente en Educación Física ha sido asociada con el éxito pedagógico, y algunas de las investigaciones que se han desarrollado sobre el tema lo han hecho desde el paradigma proceso-producto, y por

autores como Pierón, (1982) y Siedentop (1983, 1998). Las investigaciones situadas en esta perspectiva no tienen en consideración las características contextuales y personales del proceso educativo, de manera que supeditan el éxito o el fracaso del alumno a la actuación del profesor. En la década de los Noventa comienzan a surgir en el escenario educativo de Educación Física, los modelos mediacionales centrados en el pensamiento del profesor y del alumno (Contreras 2001). Estos modelos introducen el contexto y las características individuales de los alumnos como condicionantes del éxito de la enseñanza.

A partir de las reflexiones que anteceden, nosotros entendemos que la actuación del profesor debe ser dinámica, adaptada al contexto, a los alumnos y a la especificidad de los contenidos. Desde el análisis de la práctica educativa de los profesores participantes, hemos querido conocer, no el éxito o fracaso en sus actuaciones, sino las rutinas que estos emplean habitualmente en su práctica, y que entendemos pueden facilitar o conducir, en cierta medida, a la consecución de los objetivos propuestos. Para Daryl Siedentop (1998), la rutina:

“(…) es un procedimiento que intenta obtener comportamientos precisos en una clase; está destinada a los comportamientos que tienen tendencia a repetirse frecuentemente y que, a menos que no se estructuren, pueden desviar o retardar el desarrollo de una lección”. (p. 117)

En términos similares se expresa Brunelle (2000), al definir la rutina como:

“(…) un procedimiento, relativo a comportamientos que se reproducen en cada sesión, que tiene como función expresar al alumno quién, qué, cómo, dónde y cómo hacer”. (p. 221)

El último autor citado refiere algunas actividades rutinarias como, las que se realizan en los vestuarios antes del inicio de la sesión, etc. Por su parte, Siedentop (1998), es más explícito y describe las principales acciones rutinarias que se realizan durante la sesión de educación física¹⁰. En concordancia con los precitados autores, entendemos que las rutinas refieren comportamientos habituales que los profesores utilizan antes, durante y al finalizar la clase, y que, además transmiten a sus alumnos con la intención de convertirse en hábitos de conducta que permitan al conjunto del grupo-clase, desarrollar las sesiones con el máximo aprovechamiento del tiempo dedicado a la práctica y una adecuada estructura organizativa de la misma, todo ello presidido por un clima adecuado de aula.

CONCLUSIÓN 4.2

- ☐ El análisis de la observación participante sobre la propia práctica en los profesores destacó los siguientes hallazgos:
- ☐ El revisar su propia actuación grabada no fue motivo de autocríticas ni de

¹⁰ La información detallada al respecto puede consultarse en Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE, Madrid.

críticas entre compañeros.

- ☐ Las observaciones que emergieron se refieren al intercambio de opiniones y experiencias acerca de temas relacionados con la práctica cotidiana del aula. En este sentido las principales reflexiones fueron:
- ☐ La utilización preferente del juego como agente educativo
- ☐ También se hizo patente la preocupación por los materiales y su adecuada ubicación
- ☐ La disciplina
- ☐ Los temas que merecieron menor atención en estas visualizaciones se refieren a la apreciación de los diferentes niveles de aprendizaje entre los alumnos y los momentos en los que aparece la colaboración entre los alumnos

Discusión

El proyecto 4.2, que supuso la grabación en vídeo de la práctica de los maestros y su observación en grupo, motivó un intercambio de opiniones, consideraciones y en pocos casos autocríticas. Rodríguez Gómez *et al.* (1996) consideran que la utilización del vídeo como instrumento de registro de la información que nos proponemos analizar, resulta un excelente medio porque permite registrar la realidad educativa tal y como ocurre. Por su parte, García Fernández & Benítez Roca (2002) consideran que, la utilización de instrumentos técnicos como las grabaciones en audio-vídeo, en los que la auto-observación desempeña un papel esencial, junto con otros modelos de entrenamiento, ayudan en la formación de profesores en la toma de decisiones y en la adquisición de habilidades docentes, constituyéndose además, como una nueva forma que permite realizar investigaciones en las aulas. Por otro lado, resulta de fácil manipulación y uso permitiendo volver sobre la cuestión objeto de análisis en cualquier momento y situación, y facilitando, además, nuevos datos al investigador.

La utilización de la vídeo-cámara como instrumento de obtención de información y posterior análisis de la información a través de la visualización de lo grabado, comenzó a utilizarse en la formación inicial del profesorado de Educación Física, alrededor de finales de los Setenta. Según Delgado Noguera (1997), el uso de este instrumento es recomendable porque proporciona información verbal y visual de las actuaciones de los profesores *in situ*, y permite la posterior visualización de dichas actuaciones en cualquier ocasión. El mismo autor es pionero en este tipo de investigaciones en España. En su tesis doctoral sobre el “Entrenamiento docente de varias competencias docentes en las prácticas docentes”, analiza, a través de este instrumento, el aprovechamiento del tiempo útil de clase por los alumnos en prácticas, la impartición del *feedback* y la posición correcta del

profesor. Es una investigación situada en torno a discursos técnicos o racionalistas. Desde los discursos reflexivos e interpretativos y críticos, pensamos que es igualmente posible la utilización de este instrumento de obtención y análisis de datos, la diferencia estriba en que desde estos posicionamientos, la información que proporciona el visionado individual o en grupo de las grabaciones, debe orientar hacia la reflexión e interpretación de las actuaciones de los participantes, y guiar hacia futuras propuestas de mejora, de manera que el análisis y reflexión vaya más allá de la propia actuación docente. En los últimos años, se han desarrollado interesantes investigaciones en torno a estos supuestos, por ejemplo, por Fraile (1995), Medina (1995), Romero Cerezo (1995) y Viciano (1996).

Las investigaciones a las que hemos hecho referencia, se sitúan en el marco de la formación inicial y permanente del profesorado de Educación Física, y pretenden, particularmente, analizar la práctica educativa de los participantes.

En nuestro caso, con el visionado en grupo de cada una de las sesiones de los participantes, la intención ha sido, conocer las preocupaciones emergentes de la propia actuación práctica, que como hemos podido comprobar, en las conclusiones que anteceden a este párrafo, nada tiene que ver con una visión técnica de su práctica docente. Más bien sus preocupaciones se han centrado en conocer como otros compañeros hacían tal o cual actividad o juego, como organizaban los grupos, los materiales, y en menor medida, sobre el aprendizaje que su actuación producía en el alumno. De todo lo cual podríamos deducir dos cosas. O bien, que los participantes están suficientemente satisfechos con su actuación como docentes en cuanto a la utilización de estrategias básicas, (explicación de la tarea, *feedback*, organización de la sesión...), o bien, que les interesaba más compartir experiencias con sus compañeros e intercambiar opiniones de las que podrían beneficiarse mutuamente. Desde nuestra percepción como observadora participante, nos inclinamos más por el segundo supuesto.

Queremos insistir en que, a nuestro juicio, los intereses de los participantes se han centrado más en el compartir las experiencias docentes y comentar los resultados de las mismas, que en realizar una auténtica crítica de las actividades lectivas. Creemos legítimo formular la hipótesis de que seguramente la falta de costumbre en la función reflexiva crítica no les facilita abordar en profundidad las implicaciones de las acciones docentes.

En El Proyecto 4.2.2, centrado en el autoanálisis y autovaloración que los profesores realizaron a través de la observación participante llegamos a las siguientes conclusiones:

Las actuaciones que más se repitieron se refieren al intercambio de opiniones y experiencias acerca de temas relacionados con la práctica cotidiana del aula.

La utilización del juego como agente educativo, siendo coincidentes en la situación favorable de aprendizaje que genera toda actividad diseñada desde este elemento didáctico, sin dejar de lado la necesaria atención al aspecto competitivo para no distorsionar el auténtico valor del mismo.

También se hizo patente la preocupación por los materiales y su adecuada ubicación.

La disciplina, fue otro de los temas que mereció un largo debate entre los docentes. Algunos consideran que un inadecuado uso del material o una organización y/o distribución de los alumnos en un momento determinado de la clase, puede ser motivo de falta de disciplina. Otros, en cambio entienden que es un problema bastante habitual y general, que por desgracia invade la escuela, y que la mejor forma de encontrar una solución, es la concienciación de los alumnos y padres a través del trabajo en la adquisición de hábitos de conducta desde los primeros años en la escuela, son conscientes por otro lado, del tiempo necesario para ello, pero que consideran bien aprovechado porque ya no los olvidarán.

Este aspecto, concuerda con la preocupación que constata los resultados de una encuesta realizada por el Centro de Investigaciones Sociológicas (24-04-02), en la cual la mayoría de los españoles, (65%) encuestados, considera que no hay suficiente disciplina en los centros de Primaria y Secundaria, y serían partidarios de que los profesores pudieran administrar castigos.

Investigaciones recientes que intentan encontrar propuestas de mejora en relación a la disciplina en las aulas de Educación Física, podemos encontrarlas en los trabajos que las autoras Esther López y Esther González (2001), han realizado a partir de los tres intereses del saber identificados por Jürgen Habermas. Y así, estas autoras denominan modelo de modificación de conducta enraizado, en el interés técnico que pretende controlar el mundo a través de las ciencias empirico-analíticas, modelo de desarrollo personal y social relacionado con el interés práctico, cuyo propósito es comprender y participar en la vida de la comunidad, y el socio-dinámico, que al igual que el emancipatorio, pretende liberarse de las ideologías que deforman la razón y obstaculizan la libertad. A partir de estos tres intereses, las citadas autoras describen una experiencia práctica llevada cabo por ellas¹¹.

En referencia a los temas que merecieron menor atención en estas visualizaciones conviene señalar la apreciación de los diferentes niveles de aprendizaje entre los alumnos y los momentos en los que aparece la colaboración entre los alumnos.

CONCLUSIÓN 5

- El pensamiento previo de los profesores respecto del actual plan del *Practicum* se concentra en entender que, las relaciones de colaboración mantenidas entre la investigadora, los alumnos en prácticas y ellos mismos durante este periodo supone, en primer lugar, el modo más idóneo para acceder al conocimiento de la realidad educativa de las aulas y los centros, propiciando la necesaria información de la que pueden devenir acciones encaminadas a realizar las oportunas conexiones entre la teoría y la práctica, redundando todo ello en una mejora en la enseñanzas que conducen a la formación inicial de los profesores. Al mismo tiempo que suponen para sus participantes, alumnos en prácticas, profesores universitarios y ellos mismos, una mejora de la calidad de la enseñanza, basada en la reflexión sobre su

¹¹ El texto completo al que hacemos referencia puede consultarse en el libro de Actas de II Congreso Nacional de Didácticas Específicas, que tuvo lugar en febrero de 2001 en la ciudad de Granada, España.

propia práctica.

Discusión

- El Proyecto 5, centrado en el análisis del pensamiento previo de los profesores respecto del actual plan de Practicum muestra en sus evidencias *-Metacódigo1. Opinión colaboración investigaciones Universidad y Centros de Primaria, Código: 1. Opinión positiva por relación teoría-práctica (17)-* que las relaciones de colaboración mantenidas entre la investigadora, los alumnos en prácticas y ellos mismos durante este periodo supone el modo más idóneo para acceder al conocimiento de la realidad educativa de las aulas y los centros.

Conviene recordar que nuestro Plan de Trabajo difiere explícitamente en cuanto a las relaciones de comunicación que se mantienen entre los integrantes del Prácticum - alumnos en prácticas, maestros y tutor universitario - no existiendo en el modelo oficial y actual Plan del *Practicum* relación alguna entre la universidad y los centros de primaria y sus profesores. Por esta razón, juzgamos de suma importancia las reflexiones y conclusiones a las que se ha llegado en cuanto a la concepción de las tutorías del *Practicum* y la función formadora de los futuros maestros.

3.5.2 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA ETAPA II

En esta segunda etapa del proyecto nuestro objetivo de investigación se centró en:

“Analizar e interpretar la docencia de los profesores y los alumnos participantes, y las interrelaciones que se producen en el seno de las reuniones en grupos de discusión”.

ETAPA	INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS	PROYECTOS
ETAPA II	- Observación participante: Análisis interpretativo - Triangulación. - AQUAD Five - Observación externa:	- Proyecto 6.1 - Proyecto 6.2 - Proyecto 7 - Proyecto 8

	Sistemas de categorías. (Registro de lo observado)	
--	--	--

Tabla 8. Proyectos e instrumentos de análisis de resultados de la Etapa II.

Para el análisis de los resultados en esta segunda fase, seguiremos los mismos itinerarios que en la primera. En primer lugar, expondremos los resultados obtenidos de aquellos proyectos cuyo instrumento de obtención de datos ha sido el programa de análisis informático de análisis cualitativo AQUAD *Five* (Huber, 2001), para continuar con las conclusiones de los proyectos en los cuales se utilizamos los porcentajes y los registros de las observaciones como instrumento de obtención de resultados.

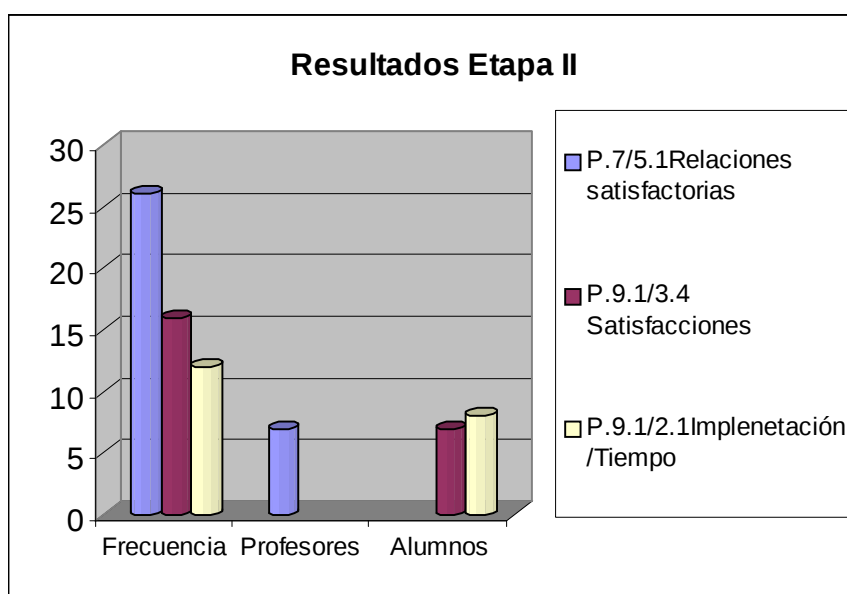


Figura 25. Resultados Etapa II.

CONCLUSIÓN 6

- ❑ En cuanto a la acogida y disposición de los alumnos de primaria por los contenidos de expresión corporal y el trabajo en grupo, los resultados han sido altamente satisfactorios, motivados por un lado, por la novedad de los mismos, y por otro, la motivación derivada de su aplicación. Por lo que hace referencia a la temática referida por los alumnos de primaria que mayor repercusión ha tenido en las historias inventadas y posteriormente representadas por ellos, los temas de índole social fueron los de mayor presencia.

Discusión

- ❑ En cuanto a la acogida y disposición de los alumnos de primaria por los contenidos de expresión corporal y el trabajo en grupo, los resultados del Proyecto 8 han sido altamente satisfactorios, motivados por un lado por la novedad de los mismos y por otro por la motivación derivada de su aplicación. Por lo que hace referencia a las temáticas que tuvieron mayor repercusión en las historias inventadas por los alumnos de primaria y posteriormente representadas, fueron los temas de índole social. Si bien habría que distinguir en el conjunto de las historias, dos matices diferentes y contrapuestos. Por un lado, los alumnos de primaria expresan su inclinación por los temas relacionados con el medio ambiente, y por otro, los que describen situaciones violentas y actitudes humanas poco recomendables. En concreto, abundan los enfrentamientos entre personas y el consumo de alcohol y drogas.

Pensamos que la elección de estos temas podría estar influenciada por las continuas informaciones que los alumnos perciben de la sociedad en la que viven. Los medios de comunicación, prensa, radio y sobre todo televisión, ejercen sobre los alumnos un inmenso poder de atracción que les hace en ocasiones actuar a modo de copia de lo que observan. Sería conveniente, en beneficio de todos, alumnos, padres y profesores, poner mayor énfasis en el aprendizaje de actitudes, que desde el ámbito de la Educación Física, pueden, por el interés que despierta esta área en el alumno, ser fácilmente aceptadas por estos. El profesor desde una perspectiva socio-crítica de la enseñanza, podría seleccionar acontecimientos de la vida diaria y presentarlos a los alumnos con la intención de discutir y reflexionar sobre el tema. Algunas investigaciones sobre el tema se han desarrollado en la formación inicial del profesorado por Pascual (1993), sobre el tema de la cultura audiovisual en la formación inicial de profesorado, o por Blasco (1997) que en el mismo ámbito de aplicación realiza un análisis de los contenidos actitudinales a través de la prensa. Pozo Muncio (1999)¹², por su parte, relata de forma muy certera y amena el aprendizaje de las actitudes y sus posibilidades de cambio. Los contenidos actitudinales en Educación Física, en la educación primaria, fue el tema investigado por María Prat (1999), que también estudió como abordaban su enseñanza aprendizaje los maestros especialistas en Educación Física, ofertando propuestas de mejora tanto desde la formación inicial como permanente del profesorado, implicando asimismo a las administraciones educativas.

CONCLUSIÓN 7

- ❑ Las mayores frecuencias observadas en los proyectos sometidos al análisis a través de *AQUAD Five*, se han encontrado en las satisfacciones expresadas por los alumnos en prácticas y que hacen referencia las excelentes relaciones mantenidas entre los alumnos de primaria, profesores tutores y ellos mismos. Igualmente las satisfacciones han sido la mayor frecuencia que preside las descripciones realizadas por los alumnos en prácticas, al comprobar el éxito de la implementación de su unidad didáctica en sus clases, aunque en algunos momentos tuvieron que realizar modificaciones sobre lo diseñado.

¹² La obra de Pozo Muncio a la que aludimos es *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid, Alianza Editorial.

--

- En el Proyecto 7.1, las mayores frecuencias observadas en los proyectos sometidos al análisis de *AQUAD Five*, se han encontrado en el *Metacódigo 5. Relaciones entre el alumno y entre alumnos y profesores*, y en el *código 5.1. Satisfacciones* (26), las satisfacciones expresadas por los alumnos en prácticas y que hacen referencia a las excelentes relaciones mantenidas entre los alumnos de primaria, profesores tutores y ellos mismos. Igualmente las satisfacciones, *Metacódigo 3. Observaciones, código 3.4 Satisfacciones* (16), han sido la mayor frecuencia que preside las descripciones realizadas por los alumnos en prácticas, al comprobar el éxito de la implementación de su unidad didáctica en sus clases, aunque en algunos momentos tuvieron de realizar modificaciones sobre lo diseñado.

CONCLUSIÓN 8

- Y por lo que hace referencia a la organización de las sesiones el modelo de mayor predominio ha sido el formalizado. Mientras que en la propuesta de actividades, se han presentado de forma individualizada en la fase inicial, grupales en la fase principal y de nuevo individuales en la final. El modelo educativo a través del cual han puesto en práctica las sesiones ha sido el centrado en el profesor.

- Y por lo que hace referencia a la organización de las sesiones que los alumnos en prácticas realizaron en sus unidades didácticas, Proyecto 7, el modelo de mayor predominio ha sido el formalizado. Mientras que en la propuesta de actividades, se han presentado de forma individualizada en la fase inicial (56%), grupales en la fase principal (61'53%) y de nuevo individuales en la final (61'37%). El modelo educativo a través del cual ha puesto en práctica las sesiones ha sido el centrado en el profesor.

3.5.3 CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA ETAPA III Y SUS PROYECTOS

Finalizamos este capítulo con las conclusiones obtenidas en la tercera etapa del proyecto cuyo objetivo pretendía conocer los resultados del:

“Metanálisis y reflexión del proyecto de investigación desde las voces de los participantes”.

ETAPA	INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS DE RESULTADOS	PROYECTOS

ETAPA III	- <i>Aguad Five</i>	- Proyecto 10.1 - Proyecto 10.2 - Proyecto 11.1 - Proyecto 11.2.
-----------	---------------------	---

Tabla 9. Proyectos e instrumentos de obtención de datos de la etapa III.

Para el análisis de los proyectos que integran esta última etapa del proceso de investigación, hicimos uso de programa informático de análisis cualitativo *AQUAD Five*. En la figura adjunta podemos comprobar los códigos que obtuvieron mayores frecuencias en cada uno de los proyectos.

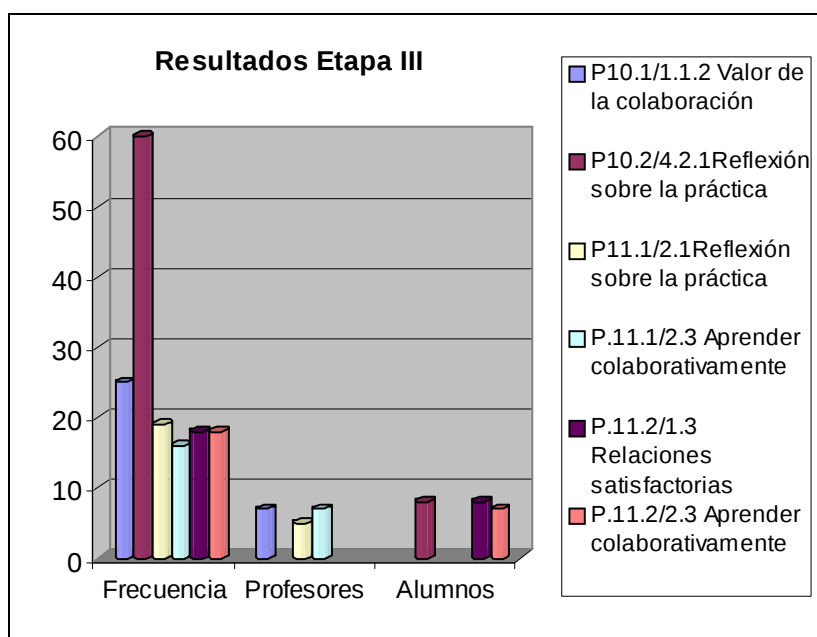


Figura 26. Resultados de la Etapa III

CONCLUSIÓN 9

- La altísima frecuencia del **METACÓDIGO 4. RELEVANCIA PARA EL ALUMNO EN PRÁCTICAS**, código: 4.2.1 Reflexión acerca de su práctica (60), evidencia la importancia que los alumnos en prácticas han otorgado a la reflexión como elemento

de formación de su conocimiento práctico, resaltando además, que ha sido el único código que ha estado presente en todos los documentos de los alumnos en prácticas.

CONCLUSIÓN 10

- ❑ Los beneficios obtenidos del trabajo en colaboración representan una amplia mayoría respecto al resto a situaciones que, aún siendo satisfactorias, han posibilitado la reflexión práctica compartida acerca de su papel docente. La importancia de éste hallazgo derivado de los resultados del análisis de los *Informes de Pensamientos Reflexivo* de los profesores, se centra en el cambio de pensamiento acontecido en el **valor otorgado a la colaboración**, en comparación con los resultados obtenidos por este mismo valor en el proyecto 3, analizado en la primera etapa del proyecto. Los profesores han destacado que de las prácticas colaborativas han emergido nuevas formas de reflexión docente. Evidencias que contrastan con las obtenidas en este mismo aspecto cuando analizamos las biografías de los profesores, que eran por entonces inexistentes, lo que podría demostrar el cambio de pensamiento acontecido en los profesores participantes como consecuencia de la implicación y aplicación del proyecto de investigación.

CONCLUSIÓN 11

- ❑ Las mayores frecuencias obtenidas de las conversaciones en foro de debate de los participantes, se concentran en el **METACÓDIGO 2. OPINIÓN ACERCA DEL PROYECTO**, código 2.1 *Reflexión sobre la práctica* (19), y en similar frecuencia código 2.3. *Aprender colaborativamente* (18), resaltando que la aplicación de esta forma de trabajo ha sido una excelente ocasión para reflexionar acerca de la propia práctica, y que han tenido lugar no sólo de forma aislada, sino también en las relaciones de interdependencia entre el maestro tutor, el alumno en prácticas y la investigadora. Reflexiones igualmente admisibles en el código 2.3 *Aprender colaborativamente*, en donde se establecen una relación de andamiaje entre los participantes.
- ❑ Similares resultados se han obtenido en el **METACÓDIGO 1. RELACIONES Y COLABORACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES** código: 1.3 *Satisfacción y vivencia afectiva* (18) donde los participantes han expresado su opinión muy favorable en la participación del proyecto, donde han evidenciado los beneficios derivados de compartir experiencias y opiniones, resaltando las situaciones de andamiaje que han permitido resolver problemas concretos derivados de la práctica, como los relativos a la disciplina y organización, ocasionando el enriquecimiento personal, y muy adecuado para su futuro profesional

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LA ETAPA III

En líneas generales, podríamos concluir que del análisis de los resultados de los proyectos que componen esta tercera fase, se evidencian tres aspectos que han merecido la atención de los participantes, tanto profesores como alumnos en prácticas:

- ❑ De una parte el valor otorgado a la reflexión como modelo de formación y análisis de su práctica educativa en el Proyecto.
- ❑ De otra parte la relevancia concedida al aprendizaje en colaboración como modelo educativo en incipiente aplicación.
- ❑ Y por último, las satisfacciones que tanto profesores como alumnos en prácticas han expresado al ser partícipes de la aplicación de este proyecto de investigación.

Cabría preguntarse si nos enfrentamos a un nuevo modo de concepción de la formación del profesorado por parte, tanto del alumno en prácticas como del maestro tutor, los cuales estarían demandando una formación más orientada hacia la práctica reflexiva y colaborativa a través de instrumentos de indagación, sin desterrar la adquisición de habilidades y destrezas de enseñanza, pero desde el contexto donde se produce la acción educativa y a través de su propia práctica

En el apartado 3 continuaremos desarrollando la relación entre estas conclusiones de las etapas de la investigación y las cuestiones que nos llevaron al inicio de este proyecto de trabajo.

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

4.1. CUESTIONES DE INVESTIGACIÓN

Para obtener una visión global de la confluencia de las conclusiones de los once proyectos, volvemos a las cuestiones que han guiado nuestra investigación:

4.1.1 “LA CUESTIÓN DE LA DISPOSICIÓN HACIA LA DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA”

- ❑ Nuestra primera cuestión de investigación pretendía indagar en la disposición y vocación de nuestros participantes hacia la Educación Física, y en conocer la posible influencia que el contexto social y formativo pudieran haber tenido en sus decisiones.
 - Por lo que respecta a los profesores, las mayores frecuencias (14) indican que la causa de que los maestros participantes en la investigación, no eligieron como

primera opción los estudios de Maestro Especialista en Educación Física, puede ser porque en ese momento no existía esta especialidad en los estudios dedicados al magisterio tal y como la conocemos en la actualidad¹³. Sin embargo, estos mismos profesores aprovecharon la coyuntura de impartir docencia en Educación Física cuando tuvieron oportunidad. Esta oportunidad estuvo motivada por su afición a la práctica deportiva, dato reflejado por la mayor frecuencia de este código (14). Por otro lado, han sido muy escasas las ocasiones en las que los profesores han evidenciado alguna influencia del contexto en su elección de estudios.

En nuestra opinión, podríamos llegar a considerar, que el contexto social y formativo, si pudo, en cierta medida, condicionar su dedicación a la docencia de la Educación Física, ya que, algunos de los profesores optaron, por impartir esta asignatura, o compartirla con su especialidad, aprovechando la oportunidad que les brindaba la realización de los Cursos de especialización en Educación Física, convocados por la Conselleria d'Educació i Ciència (1986), y convertirse, de este modo, en especialista en Educación Física. En cambio otros, accedieron a esta docencia como consecuencia de aprobar las oposiciones de Educación Física, a pesar de no ser de esta especialidad.

Pensamos que los comentarios de algunos de los participantes pueden avalar estas conclusiones:

“Yo estudié magisterio por la especialidad de sociales y daba siempre geografía porque me encanta, pero también me gustaba mucho la educación física y por aquella época se podían compaginar las dos cosas. Cuando salieron los cursos enseguida me apunté, desde entonces solamente doy educación física y soy muy feliz con mi trabajo”. (Docen.001)

“Yo tenía muy claro desde los trece años que quería ser maestra, me metí en magisterio ciencias sabiendo que lo que quería era enseñar. Luego me prepare las oposiciones de infantil, pero no aprobaba y aburrida del temario, cuando salieron las de educación física me las preparé y aprobé. Luego hice cursillos y ahora sí que me gusta la especialidad”. (Docen.002)

- Esta misma circunstancia, la disposición y motivación en la elección de sus estudios por parte de los alumnos participantes, y su acceso a los estudios de maestro especialista en Educación Física, se realiza de manera directa, coincidiendo con los maestros en los motivos de su elección, es decir, la disposición y satisfacción que le

¹³ Es cierto que los estudios actuales de Maestros Especialistas en Educación Física, no surgen hasta los años noventa. Pero en la literatura especializada, se pueden encontrar abundantes referencias a las más diversas formas de obtener el título de profesor de Educación Física. en concreto, y según referencia Martínez Álvarez (2000), desde la postguerra hasta los años ochenta, “se produce en este periodo un antecedente importante al establecerse la figura del maestro especialista, aunque acabaría, como otras iniciativas constituyendo un hecho aislado que no consiguió consolidar un cuerpo estable de especialistas ni extendió entre los generalistas los conocimientos suficientes que les permitieran encargarse dignamente del área. A raíz de la Ley de Educación física de 1961, se convocaron 8 cursos entre 1966 y 1969, que titularon a 600 maestros (Fernández Narés, 1993, p.192). A esto se unió una Orden Ministerial que crearía 432 plazas, distribuidas por todas las provincias españolas. Con la Ley del 70 se volverían a convocar cursos de especialización y plazas de maestros especialistas aunque quedarían, a partir de 1979, en situación de <<a extinguir>>(ibid.p.194). Así mismo existían y existen otras formas de acceder a la docencia de la educación física, aunque, bien es cierto, no desde el magisterio. Ver por ejemplo, los excelentes obras de Fernández Narés, (1993), Pastor Pradillo (1997) o Zagalaz (1998,2001).

suponía la practica deportiva desde la infancia, siendo esta categoría la que mayor frecuencia ha alcanzado en las biografías de los alumnos. Sin embargo, en esta ocasión, nos parece haber apreciado en los comentarios de los alumnos, una influencia del contexto social y formativo en mayor grado que en los profesores. En concreto, hemos evidenciado algunas frecuencias (12), que aún sin ser abundantes, merecen la pena al menos comentar. Estas influencias devienen, según relatan los alumnos, de las influencias que padres y profesores ejercieron en algún momento de su formación, y consideran que esta circunstancia pudo influirles en su deseo de optar a los estudios de maestros especialistas en Educación Física. Estos ejemplos pueden ser ilustrativos:

“(…) Tanto por una profesora que tuve cuando estaba en 3º de BUP, era muy joven y sabía muy bien lo que quería y como sacar partido a cada uno de sus alumno. Realmente me fascinó su forma de trabajar”.(Narrativa.001)

“El elegir la docencia como profesión no sé muy bien si es por voluntad o por genética (mis dos hermanos también han estudiado magisterio). Desde pequeña en mi casa se ha hablado de currículum, recreo, plástica, director, claustro... y posiblemente haya influido en mi decisión.(...).Mis inicios en esto del deporte estaban claros: mi madre incluso embarazada de mí, jugaba a voleibol; Ahí empecé mi carrera deportiva”. (Narrativa.003)

Sobre el tema de las creencias de los profesores en formación, existen interesantes estudios referenciados por Marcelo (1994), que constatan la influencia que las experiencias previas que han tenido los futuros profesores en estadios anteriores, escuela, familia..., ejercen una importante influencia en su práctica Cole y Knowles (1992). A través del análisis biográfico Knowles (1992), investigó a cinco alumnos en prácticas para comprobar si existía alguna influencia entre las historias personales, la práctica docente y las posibles interacciones entre las biografías y el contexto, llegando a la conclusión de que:

“los profesores en formación que demostraban una identidad fuerte (fundamentada en una vida formativa y en experiencias escolares positivas) tuvieron menor dificultad para abordar las situaciones y contextos más conflictivos, experimentando más éxito que aquellos profesores con una imagen más débil”. (Marcelo, 1994, p.344)

Nuestros hallazgos concuerdan con el autor, en el sentido de que, las experiencias descritas por los alumnos en periodos anteriores a su ingreso en la Facultad de Educación, fueron, como se ha podido comprobar en sus relatos biográficos, mayoritariamente satisfactorias, por lo que según dichas investigaciones, las manifestaciones expresadas por los alumnos prácticos en las que aluden las satisfacciones que han encontrado en el periodo de prácticas momentos, son consistentes.

El ambiente que rodea al ser humano ejerce, en ocasiones, su influjo sobre las actuaciones realizadas por los sujetos. De tal manera que, existen estudios en el ámbito de la psicología de la instrucción, acerca de la influencia que el contexto y la interacción entre los agentes educativos, ejercen en la enseñanza aprendizaje de los alumnos. Coll (1995) en una aproximación al análisis, identificación y comprensión de los mecanismos que influyen en la práctica educativa, concluye esbozando algunas carencias que todavía persisten en la comprensión de como aprenden los alumnos, asumiendo que, además del papel que juegan factores psicológicos, éstos, los alumnos, aprenden determinados contenidos gracias a las

influencias que los profesores ejercen sobre los alumnos. En nuestro caso, no se aplicaría a la adquisición de conocimiento, sino las influencias que acerca de su futuro profesional puede, en ocasiones, ejercer la presencia o convivencia con algunas personas, ya sea, del entorno familiar o educativo, como lo son los casos referenciados.

Recientemente Martínez y Sauleda (2002)¹⁴, han realizado una relevante investigación en la que, a través de las narrativas de los profesores en activo, interpretan los acontecimientos que han contribuido en la reconstitución profesional. En una de sus conclusiones constatan, la gran resonancia que la dimensión emocional tiene en su labor como profesor. Los autores referencian la obra de Damasio (1994) *Descartes' error*, como línea de salida de las investigaciones que centran su interés en el estudio de las emociones desde diversos ámbitos de conocimientos. En concreto, los precitados autores señalan como ejemplos los estudios de Fullan (1999), y Hargreaves (1998 a, 1998b), interesándose ellos mismos por estas nuevas expectativas investigadoras cuyo fruto pudiera muy bien ser su obra *Las narrativas de los profesores: una perspectiva situada*.

El uso de las narrativas (documentos personales, biografías, historias de vida...) como instrumentos de obtención de información para conocer los pensamientos, creencias y experiencias de los participantes en una investigación desde la perspectiva cualitativa, está cobrando en los últimos años mayor relevancia, tanto en el escenario educativo español como internacional. Sirvan como ejemplo en el ámbito de la investigación educativa general, la relevancia de los autores que, Martínez Ruiz y Sauleda (1999, 2002), referencian como justificación a sus trabajos acerca del pensamiento de los profesores, tanto en prospectiva como en activo. Por poner solo algunos ejemplos citamos a Silverman (2000), Laurel Richarson (1992,2000), Antoniette Errante (2000), Clandinin y Connelly (2000), Zabalza (1999). Es merecedora de destacar, en nuestra opinión, las numerosas aportaciones que este autor ha generado a la comunidad científica acerca de la conveniencia del uso de documentos personales, y en concreto, los diarios, como instrumentos para conocer los pensamientos y creencias de los individuos. Martínez y Sauleda (2002), se identifican con este modo de investigación argumentando que:

“Para nosotros las narrativas definen al narrador informando sobre los encuentros y desencuentros de éste con otros individuos, colectivos, conceptos y culturas”.(p.18)

Concluyen diciendo: “Cuéntame tu historia y te diré quien eres”. (p. 18)

En el ámbito de nuestra disciplina, la Educación Física, en los últimos diez años, comienzan a resonar en este mismo escenario educativo, investigaciones que tienen como propósito el conocer los pensamientos, concepciones y experiencias de los alumnos y profesores, concentrándose fundamentalmente, en dos ambientes educativos: la formación inicial del profesorado en Educación Física, tanto en las Facultades de Educación, como en las de Actividad Física y Deportes, y la formación permanente del profesorado. Los intereses que privan en estos estudios focalizan su atención en conocer, por ejemplo, la

¹⁴ La citada investigación se encuentra publicada en *Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada*. Alicante. Editorial Club Universotario.

visión y experiencias que han tenido los alumnos de formación inicial de la especialidad de Educación Física de Magisterio acerca de la Educación Física en el curriculum escolar (Romero Cerezo 1999); Medina Casaubón y Delgado Noguera (1998); o los estudios de Sicilia Camacho, Delgado Noguera y Del Villar (1998), sobre la evolución del conocimiento escolar durante el periodo de prácticas. En cuanto a la formación permanente del profesorado cabe destacar, las investigaciones de Fraile (1993, 1995), en torno a la Investigación-Acción Colaborativa como medio de desarrollo profesional, en la que, entre otros documentos utilizan los diarios. En esta misma línea de investigación, Devís Devís (1994 a), centra su tesis en torno a la enseñanza de los juegos deportivos desde una novedosa perspectiva, situando la acción en el marco de un seminario de Investigación-Acción con profesores y maestros especialistas en Educación Física, en donde, de nuevo se utiliza el diario del profesor como uno de los instrumentos de obtención de información. Por su parte, Carmina Pascual (1993), hace uso de estos documentos escritos para conocer el pensamiento de sus alumnos en la evaluación de programas de Educación Física de la Universidad de Valencia, tesis doctoral situada en la perspectiva interpretativa-crítica, como ella misma la define, una de las pocas existentes en este ámbito de conocimiento. Todos ellos encuentran muy conveniente acceder al pensamiento de los alumnos para poder actuar en consecuencia. Los instrumentos utilizados para la obtención de información fueron, en el caso de Romero Cerezo (1999), las biografías y en el resto los diarios. En el panorama internacional Tinnig (1992), en Australia, y Sparkes (1993, 1999), en el Reino Unido, son algunos de los autores que han realizado experiencias en este escenario.

Romero Cerezo (1999), define la biografía o historia de vida como:

“un documento personal (o expresión verbal) donde cada sujeto participante realiza una reflexión retrospectiva de sus experiencia con un tema en concreto, para lo cual efectuará una redacción de sus antecedentes sobre sus creencias y valores actuales, las vivencias, experiencias que ha tenido y que han podido incidir más o menos en ellos”. (p.1)

Nuestra primera cuestión de investigación entona perfectamente con los supuestos referidos por el autor. El objetivo que perseguíamos al solicitar las biografías a nuestros participantes era, como quedó expresado al inicio de este apartado, conocer la disposición y vocación que los alumnos en prácticas y profesores en ejercicio, poseían hacia la Educación Física, y en que medida el contexto podía haber influido en sus decisiones. Por tanto, pensamos que la elección del documento biográfico como instrumento de obtención de información, ha sido adecuada. Elección que, por otra parte, concuerda con las investigaciones a las que hemos hecho referencia. En nuestro caso, a diferencia de las citadas investigaciones, la identificación del pensamiento se ha hecho extensivo, a los profesores especialistas en Educación Física por ser, asimismo, participantes en la investigación. De esta forma, podíamos además contrastar las evidencias entre unos y otros participantes, y conocer el grado de acuerdo o desacuerdo entre las mismas.

En suma podemos concluir que, en la mayoría de los profesores, su primera intención en la elección de estudios, no fue la de maestro especialista en Educación Física porque, en esos momentos las escuelas de magisterio no impartían esta titulación. Que su disposición hacia la asignatura era tal, que impartían la docencia en sus respectivos centros, y aprovecharon la oportunidad de realizar los cursos de especialización convocados por la Generalitat

Valenciana para convertirse en especialista en Educación Física, y que esta disposición viene dada por la práctica deportiva desde la infancia. Y aunque en opinión de los profesores, no han reconocido haber recibido influencias del contexto en su elección y disposición hacia la asignatura, nosotros diferimos de este razonamiento, pues entendemos que la oportunidad de realizar los cursos de especialización, puede ser considerada, de manera indirecta, una influencia conyuntural de la cual ellos se vieron beneficiados.

Por su parte los alumnos, el acceso a los estudios de maestro especialista en Educación Física se produjo de manera directa, a diferencia de los profesores. La elección de los estudios estuvo motivada por su disposición hacia la práctica deportiva desde la infancia, aspecto que coincide con los profesores. Y por último, los alumnos han especificado claramente haber recibido influencias de algunos profesores y padres en la elección de estudios. Influencias que se refieren a vivencias satisfactorias acontecidas durante su estancia en los centros escolares y el hogar familiar.

4.1.2“LA CUESTIÓN DEL PENSAMIENTO Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA”

- El segundo interrogante que nos planteamos al inicio de esta investigación, consistía en conocer el pensamiento educativo de los profesores participantes, y las rutinas que habitualmente utilizaban en su actuación docente.

Los resultados nos remiten a considerar que las rutinas que utilizan los profesores en la fase previa al inicio de la sesión, han sido mayoritariamente identificadas en un modelo de actuación formalizado, frecuencia observada en 19 ocasiones y en la totalidad de los participantes. En cuanto la práctica educativa de los maestros participantes durante el desarrollo de la sesión, se concentran igualmente en un modelo de actuación formalizado con una frecuencia de (8), entendiendo que, los profesores representan habitualmente las mismas intervenciones didácticas para desarrollar su docencia. Recordemos que dicho modelo, el formalizado, se caracteriza por concentrar todas las actuaciones en el profesor, dejando escaso margen para la participación activa de los alumnos. Este resultado es discordante con el modelo educativo con el que los propios profesores se identificaban, y que fue analizado a través de un cuestionario cerrado en el proyecto 2, en el cual concluíamos que el modelo educativo con el que se identificaban la mayoría de los profesores era el de mediación del profesor de tipo constructivista, centrado en el contexto y la situación, pero de corte individual.

Existen algunas investigaciones que centran su interés en analizar la estructura de la sesión de Educación Física. Fruto de ellas se desprende que, el diseño habitual de una sesión suele estar estructurada en tres partes, aunque las denominaciones de estas difieran sensiblemente. López Pastor y otros (2001), han elaborado un reciente estudio en el que, partiendo de la creencia de que cada corriente de Educación Física posee una estructura diferente al organizar la sesión. Otros autores que han realizado estudios similares son: Vaca Escribano 1996; Costes, 1991; Sáez-López 1997; Contreras 1997; Viciano 1998; Borres 2000; Seners 2000. En los últimos treinta años, según los autores del estudio, han aparecido quince modelos diferentes de organizar las sesiones. En opinión de Martínez y

Vaca (1999:119), en López Pastor y otros (2001), estamos formando profesionales que se limitan a diseñar sesiones, que pueden llegar a ser juegos y actividades “pegados unos junto a otros”. Nuestro pensamiento se identifica totalmente con los autores al realizar estas afirmaciones. Como consecuencia de nuestra experiencia como tutora del Practicum de la titulación de maestro especialista en Educación Física, podemos comprobar, como en cada una de las memorias de los alumnos en prácticas en las que analizan las rutinas utilizadas por su maestros tutores, se observa que, años tras años, las actuaciones son coincidentes. Estos resultados concuerdan con los de nuestra segunda cuestión de investigación, en la que hemos llegado a la conclusión de que el modelo de actuación que, tanto en la fase previa de la sesión, como durante el desarrollo de la misma, las actuaciones de los profesores se identifican con el modelo formalizado, en el cual el profesor es el principal responsable de las decisiones que deben realizarse en el aula. Aspecto del que ofrecen testimonio los comentarios los propios profesores y los alumnos en prácticas, como por ejemplo un profesor relata de esta forma su actuación diaria:

“Voy al aula a buscar a los alumnos, les saludo y les digo que vamos a trabajar, por ejemplo: atletismo y dentro de esta disciplina ahora estamos haciendo velocidad. Salimos al patio y ya tengo preparado el material que vamos a utilizar. Dejan la bolsa de aseo en el vestuario correspondiente y si lo necesitamos cogemos el material y lo llevamos a la pista, donde nos sentamos en círculo y les comento con más detalle la primera actividad mientras estamos calentando. Después de realizar la parte principal realizamos juegos o ejercicios que reduzcan la actividad física, entonces vamos a los vestuarios cada uno coge su bolsa de aseo y pongo una lista confeccionada para tal evento con lo positivos a los que la hayan traído. Les acompaño a clase y recojo al otro grupo”. (Rut.005)

Desde la óptica del alumno, la reflexión sobre las rutinas de su tutor fueron descritas de este modo:

“Una vez han dejado sus cosas se sientan en círculo en la pista (no hay diferenciación de sexo, es decir, el círculo es alterno no como en otros sitios donde las chicas van a un lado y los chicos a otro). Marga también utiliza la técnica 1,2 y 3 para hacer callar a los alumnos. (...) Como he dicho anteriormente, antes de salir del aula, Marga da una breve descripción de las actividades que se van a llevar a cabo durante la sesión. Una vez en el círculo, se explica detenidamente con un vocabulario preciso la primera actividad que se va a llevar a cabo, dejando bien claras las reglas y normas que se deben cumplir para que la actividad sea agradable”. (AualaA.001)

Debemos hacer constar que los comentarios textuales que hemos expuestos, corresponden a una maestra tutora y a su alumno en prácticas, en los que parece observarse cierta similitud.

Nuestro objetivo en este proyecto llevaba implícito conocer, al mismo tiempo, el grado de colaboración y/o participación que el profesor otorgaba al alumno en sus sesiones, de ahí la denominación de modelo formalizado, flexible y colaborativo. Nuestro pensamiento coincide con López Pastor y otros (2001), en cuanto a la creencia de que cada corriente de Educación Física, posee una estructura diferente de organizar la sesión.. Estos modelos, en nuestra opinión, estarían enraizados con las creencias educativas de los profesores. La mayoría de nuestros profesores participantes se formaron en los planes de estudios de los años 67, 70, y solo tres de ellos en los del año 92. La formación de los profesores en los

años 60 y 70, se realizaba básicamente desde la perspectiva técnica y tradicional (Romero Cerezo 2000). Por su parte, Fraile (2001, cit. a Sancho y Ferrer 1997) la denomina como academicista, pero ambos coinciden al considerar que el profesor, desde esta perspectiva, se convierte en un puro transmisor de conocimiento técnico. Concurrimos con el citado cuando dice que:

“En estos centros de formación del profesorado, se produce una estructura jerárquica y funcional, donde sus profesores están más preocupados por clasificar y ordenar a los estudiantes, que por detectar y superar los problemas de aprendizaje, rechazando la cultura de la colaboración”.

En suma, y en según los resultados obtenidos podemos decir que, las rutinas que los profesores utilizan habitualmente en sus clases, se identifican con un modelo de actuación formalizado, tanto en la fase previa, como en la sesión, y que ello puede ser debido al modelo educativo en el que fueron inicialmente formados. Ello no es óbice para que, desde la formación permanente tiendan a modificar su enseñanza, para lo cual deben encontrar sentido al por qué del cambio. Por nuestra parte, estamos convencidos de la conveniencia de encaminar nuestros pasos, desde la función de formadores de profesores, hacia la necesidad orientar la formación inicial del profesorado de Educación Física hacia la práctica- reflexiva, la indagación, y la colaboración.

4.1.3 LA CUESTIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO

- Nuestra tercera cuestión de investigación pretendía conocer e identificar las concepciones y valoraciones de los participantes, profesores y alumnos en prácticas, acerca del aprendizaje en colaboración, y la reflexión sobre su práctica, como estrategia de formación e investigación en Educación Física, y las aportaciones que generaba el aprendizaje en colaboración en la constitución de la profesionalización, frente al aprendizaje individual.

Estos propósitos han sido analizados a partir de tres documentos diferentes, con la intención de dotar de consistencia a nuestros resultados.

Los profesores valoran de manera muy positiva, *Metacódigo: 1.1b.1. Ventajas obtenidas de la colaboración entre compañeros*, código: 1.1b.1.1: *Compartir experiencias y opiniones* (11), las reuniones periódicas que mantuvieron durante la implementación del proyecto de investigación colaborativa, entendiendo que estas, sirvieron para intercambiar experiencias y opiniones, lo que les ha llevado a considerar a algunos de ellos (6 de los 9 profesores), que estas situaciones pueden redundar en una mejora de la calidad de la enseñanza. Por su parte, los alumnos valoran que las estrategias de formación en colaboración y reflexión compartida que experimentaron durante el periodo de formación inicial con la investigadora, *Metacódigo: Reflexiones positivas*, código: *Enriquecer la formación* (25),

fomentan la socialización entre sus miembros y propician a la vez el enriquecimiento personal y profesional.

Estas conclusiones, a las que se ha llegado después de la aplicación del proyecto de investigación colaborativa durante dos cursos académico diseñado por la investigadora, contrastan con los resultados obtenidos con este mismo tema en los proyectos 1.1; 1.2; en los que, a través de los relatos biográficos de los profesores y alumnos en prácticas, los resultados de los profesores aportaban una nímia presencia, *Metacódigo 4. Colaboración* (1), mientras que los alumnos, la frecuencia, aún sin ser la mayoritaria, *Metacódigo 4. Colaboración* (9), la supera con diferencia. Si bien es cierto que, las referencias colaborativas a las que aludieron los alumnos, remiten a situaciones colaborativas que sucedieron durante la práctica de algún deporte de equipo.

Por otra parte, los proyectos 10.1 y 10.2, en los que los participantes profesores y alumnos en prácticas debían reflexionar y valorar, a través de un documento personal que denominamos *Informe de pensamiento reflexivo*, acerca del proyecto de investigación, los resultados evidencian que, para los profesores, el *Metacódigo 1. Código: 1.1.2. Valor otorgado a la colaboración* (25), fue el que mayor frecuencia obtuvo, representando una amplia mayoría respecto al resto de situaciones, subrayando que, uno de los mayores beneficios y satisfacciones que devinieron de la aplicación del proyecto, posibilitó la reflexión práctica compartida acerca de su papel docente. Estos resultados contrastan de nuevo, por los expresados por los mismos participantes en documentos anteriores. En cuanto a los alumnos en prácticas, los resultados del análisis del *Informe de pensamiento reflexivo*, el *Metacódigo: 4.2. Situaciones satisfactorias, código 4.2.1. Reflexión acerca de su práctica*, representan las mayores frecuencias (60) expresada en el proyecto 10.2.

Podemos entender, por tanto, que parece haber ocurrido un cambio de pensamiento en cuanto al valor otorgado a la colaboración como estrategia de formación e investigación, y que este, ha tenido lugar como consecuencia de la aplicación del proyecto de investigación colaborativa, en el que las situaciones satisfactorias que se produjeron, tanto de las relaciones mantenidas en el seno del grupo de investigación durante las reuniones semanales, como de las relaciones satisfactorias ocurridas con los centros de prácticas, alumnos de primaria y el tutor, fueron en gran medida las que ocasionaron este cambio de pensamiento.

Por todo ello, y aunque con cierta prudencia, entendemos que la relevancia que el Proyecto de Investigación Colaborativa ha tenido para los maestros colaboradores y alumnos en prácticas, queda demostrada con los resultados obtenidos en los proyectos anteriores, y los datos que nos aportan los proyectos 11.1 y 11.2., en los que los participantes reflexionaron sobre la implementación del Proyecto de Investigación Colaborativa en su conjunto. Para los maestros colaboradores, las mayores frecuencias respecto a los beneficios de la aplicación del plan, se centran en considerar que ha sido una excelente ocasión para reflexionar acerca de la propia práctica, *Código: 2.1. Reflexión sobre la práctica* (19), constituyendo una experiencia muy enriquecedora, tanto desde el punto de vista personal como profesional. Periodo en el cual han ampliado su conocimiento práctico, expresando, al mismo tiempo, la conveniencia de continuar implementando experiencias colaborativas como una forma adecuada y conveniente de desarrollo profesional, y de conexión entre la teoría y la práctica. Asimismo, en el proyecto 5.1. Practicum, *Metacódigo 1. Opinión investigaciones universidad y centros de primaria, código: 1.1. Opinión positiva por*

relación teoría-práctica (17), consideran oportuno que las relaciones iniciadas entre la Universidad y la Escuela, deberían ser más directas y permanentes de lo que lo son en la actualidad.

PROYECTO	METACÓDIGO/ CÓDIGO	PROFESORES	ALUMNOS
Proyecto 1.1. Proyecto 1.2.	4. Colaboración 4. Colaboración	1	9
Proyecto 3.1. Proyecto 3.2.	1.1b.1.Ventajas obtenidas de la colaboración entre compañeros: 1.1b.1.1.Compartir experiencias y opiniones 3.1. Reflexiones Positivas 3.1.3. Enriquecer la formación	11	25
Proyecto 10.1. Proyecto 10.2.	1. Satisfactorias. 1.1.2. Valor de la colaboración. 4.2. Situaciones satisfactorias. 4.2.1. Reflexión acerca de la práctica.	25	60
Proyecto 11.1. Proyecto 11.2.	2. Opinión acerca del trabajo 2.1. Reflexión sobre la práctica. 2.3. Aprender Colaborativamente 1.Relación y colaboración entre los participantes 1.3. Satisfacciones y vivencias afectivas. 2. Opinión acerca de esta forma de trabajo. 2.3. Aprender colabotivamente.	19 16	18 18

Tabla 10. Relación de los proyectos, códigos y resultados a partir de los que conocimos las concepciones de los participantes acerca del aprendizaje en colaboración

Por su parte, los alumnos en sus reflexiones finales, han expresado su opinión muy favorable en la participación del proyecto, *Metacódigo 2. Opinión acerca del proyecto, código: Satisfacciones y vivencias afectivas* (18), sintiéndose muy afortunados por haber contado con ellos para su ejecución, donde han evidenciado los beneficios de compartir experiencias y opiniones, resaltando las situaciones de andamiaje que han permitido resolver problemas concretos derivados de la práctica. De igual modo, los alumnos entienden que las estrategias colaborativas implementadas, *código: 2.3. Aprender colaborativamente* (18), tanto con los alumnos de primaria, como en el mismo grupo de investigación, se derivan, nuevas e interesantes formas de educación y que situaciones como estas deberían hacerse extensivas al conjunto de alumnos en prácticas.

Pensamos que son dos los aspectos comunes se desprenden del análisis de las conclusiones de esta tercera cuestión de investigación.

- Un aspecto común que se vislumbra como positivo y se desprende de los resultados, está focalizado en la **formación derivada de la colaboración**. Para ambos grupos de participantes, la experiencia colaborativa mantenida ha supuesto un excelente medio de desarrollo profesional. En este sentido, nuestras interpretaciones concurren con Martínez y Sauleda (2002) al considerar que las transiciones profesionales, han sido el resultado de una relación de colaboración. Consideramos que la excelente disposición manifestada por el conjunto grupo de colaboradores en esta investigación, podría ser tenida en cuenta para extender investigaciones de estas características a otros centros y profesores. Al inicio de la década de los noventa Tinnig (1992), asumía que uno de los dilemas que afectaban a la enseñanza de los profesores de Educación Física, era la soledad, argumentando que el sentir cooperativo no está presente en la conciencia profesional. Este autor a principios de los ochenta inicia una investigación en la formación del profesorado en Educación Física en la Universidad de Deakin (Australia), con la intención de formar a los estudiantes como aprendices de profesor. Para ello, puso en práctica un proyecto en el que los estudiantes, sin ningún tipo de experiencia previa, debían impartir clases de Educación Física, e identificar los problemas que surgían de la práctica, y posteriormente, compartir con sus compañeros y el profesor investigador sus experiencias. Su intención no era otra que la de promover situaciones colaborativas como medio de desarrollo profesional. Desde esta experiencia, Tinnig (1992), recomienda concienciar, tanto a los formadores de profesores, como a los docentes en ejercicio, de los beneficios del sentido cooperativo como formula de su desarrollo profesional.

No cabe la menor duda de la localización de nuestro estudio y que sería un error por nuestra parte pretender hacer extensivo nuestras conclusiones a situaciones educativas similares. Pero también es necesario recordar que se han desarrollado experiencias de similares características en el ámbito de la Educación Física en nuestro país, como por ejemplo, García Ruso (1993), Fraile (1993, 1995), Devís Devís (1996), Trigo Aza (1998), situados en los niveles educativos de la formación inicial y permanente del profesorado. Mientras que en el ámbito internacional, cabe destacar los trabajos de Inez Revegno y Diana Bandhauer (1998), Ringgenberg, (1998), Ben Dyson (2001), cuyos trabajos en E.E.U.U. se han desarrollado, algunos de ellos, en la escuela elemental y secundaria, niveles en los que, en nuestro país no hemos encontrado ninguna experiencia colaborativa en el ámbito de la Educación Física. Por ello, sería conveniente, una vez iniciadas las experiencias colaborativas en formación inicial y permanente del profesorado, prolongar y abrir nuevas expectativas de investigación situadas en los centros de primaria, o posibilitar colaboraciones entre diferentes niveles educativos.

- Un segundo aspecto común que se deriva de estas conclusiones ha sido la **reflexión**. En el caso de los profesores argumentan que uno de los mayores beneficios que han obtenido de la implicación en este proyecto, ha sido la posibilidad de reflexión como práctica compartida. Mientras que los alumnos aluden, de manera absolutamente mayoritaria, a que la posibilidad de reflexionar sobre su práctica ha sido una de las mayores satisfacciones que han encontrado en la participación del proyecto.

Marcelo (1994)¹⁵, asume que uno de los mayores esfuerzos de la comunidad científica que investiga la reflexión como objetivo de la formación del profesorado, ha sido desarrollar escalas, instrumentos, taxonomías para comprobar y valorar los niveles de reflexión, y los posibles cambios acontecidos por los profesores, tanto en formación inicial como en ejercicio. Estas investigaciones se desarrollan, según el autor, tanto desde la aplicación de programas completos elaborados al efecto, como desde la redacción de documentos personales, diarios, registro pedagógicos etc., y relata un buen número de experiencias.

Por su parte, Martínez y Sauleda (1992), realizaron una investigación con alumnos de formación inicial de la entonces Escuela de Formación del Profesorado de E.G.B.de Alicante, en la que pretendían, entre otros aspectos, hacer reflexionar a los alumnos sobre las causas que motivaron la evolución de su pensamiento; incrementar su propia capacidad para identificar e interpretar problemas curriculares o contextuales, y confrontarlos con sus propias ideas previas; identificar la profundidad de sus reflexiones, a través del uso de cuestionamientos de sus propios pensamientos y acciones, y el establecimiento de alternativas de acción por ellos mismos. Los resultados evidenciaron que, la mayor parte de los profesores en formación, no expresaron en sus creencias y percepciones, un nivel suficiente de observación y análisis crítico, y tampoco abundan los planteamientos dilemáticos referidos a su observación de la cultura de la enseñanza, quizás debido a su falta de hábito en preguntarse a sí mismos sobre lo que perciben. A partir de estas consideraciones, los autores entienden que:

“es absolutamente necesario incrementar el tiempo empleado en el análisis de las reflexiones de los alumnos de formación del profesorado durante la realización de sus créditos prácticos. Asimismo, los resultados enfatizan la urgente necesidad de que en las Escuelas de Educación se desarrollen, de un modo crítico, técnicas relacionadas con este paradigma”(p.31)

Desde estas consideraciones, entendemos que nuestros participantes han encontrado con su participación en el proyecto de investigación colaborativa, momentos dedicados a la reflexión y experimentación sobre su propia práctica, lo cual les ha permitido analizar estrategias educativas en la realidad del aula; experimentar estrategias de actuación docente; participar directamente con otros compañeros en actividades de investigación; adquirir mayor experiencia como tutores de prácticas. y valorar críticamente la experiencia en la que han participado.

En definitiva pensamos que, por medio del proyecto de investigación colaborativa, han conseguido un primer acercamiento a la reflexión en la práctica y sobre la práctica (Fraile,1995, p.48), lo cual podría ser constitutivo de generación de conocimiento, si asumimos, en concordancia con Martínez y Sauleda (2002), y según las opiniones expresadas por los profesores investigados que:

“[E]l papel de la práctica en la reconstitución es de suma importancia, mientras que el papel de la teoría es irrelevante”. (p.153)

¹⁵ En el libro de Actas del III Symposium Internacional de Prácticas Escolares, p.338-361, pueden consultarse un breve pero detallado resumen de algunas ejemplos de las investigaciones desarrolladas al respecto.

Pero este conocimiento al que los citados los autores denominan “local”, tiene poco valor sino la situamos en el contexto global del conocimiento, y en concreto en el contexto de nuestra área de conocimiento.

En el ámbito de la Educación Física, parece admitido por algunos de los profesores de formadores, entre los cuales me incluyo, junto con Romero Cerezo y Arráez (1994), Pascual (1992 a, 1992b), Tinnig (1992), (Fraile 1995) y Camerino y Buscá (2001), entre otros, la necesidad de encontrar nuevas formulas en la formación del maestro especialista en Educación Física. Una de las posibles alternativas, entre los actuales modelos de formación del profesorado descritos por Fraile (2001), se encuentra el *modelo de formación hacia la práctica*, que como alternativa al modelo tradicional, propone investigar los fenómenos educativos que acontecen en las aulas, con la intención de interpretar, comprender y orientar la práctica educativa. Estas intenciones estarían en correspondencia con la definición que Romero y Arráez (1994), identifican con la formación de un profesor reflexivo:

“un profesor “competente, crítico y reflexivo, investigador, con actitudes positivas hacia su mejora profesional y que sea capaz de dar calidad en su desempeño profesional”. (p.287)

Pro su parte Fraile (1995), consideró que la reflexión supone para quien la realiza:

“(…) un análisis y una propuesta totalizadora, que orienta la acción.(…), y la formación del profesorado en educación física deberá basarse en la reflexión sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones; así como de las limitaciones materiales e ideológicas implicadas en la clase, escuela y contexto social en el que se trabaja”. (p.47)

Sirva como ejemplo, el comentario que un profesor realizó en su informe sobre la valoración del proyecto:

“En otro orden de cosas (el proyecto nos ha servido para) confrontar distintos puntos de vista en la actuación docente y que ayuda a reflexionar acerca de lo que se está realizando día a día. Además, ha sido provechoso tener un proyecto común en todos los centros que ha servido para reflexionar acerca de la actuación educativa de la localidad y todo con vistas a mejorar la calidad de la enseñanza” (Reflexivo.003)

La cuestión del planteamiento del Practicum como aprendizaje profesionalizador e investigación colaborativa

- La última de nuestras cuestiones de investigación, hacía referencia al análisis e interpretación de las concepciones de los participantes acerca del Practicum y las vivencias emocionales derivadas de la experiencia colaborativa.

Para llegar a las conclusiones de esta cuestión de investigación, hemos contrastado los resultados de los proyectos 5.1 y 10.2.

PROYECTO	METACÓDIGO/CÓDIGO	FRECUENCIA	ALUMNOS
Proyecto 5.1.	3. Practicum		
	3.3. Mayor duración	7	8
	3.4. Mejor distribución	6	

Proyecto 10.2.	4.3. Estructura del practicum 4.3.1. Distribución y duración	12	8
----------------	---	----	---

Tabla 11. Proyectos, códigos y resultados a partir de los cuales conocimos la opinión acerca del Prácticum de los participantes.

En primer lugar debemos aclarar que 7 de los 9 profesores participantes eran conocedores, del actual Plan de Practicum de la Facultad de Educación. Unos porque ya habían actuado como tutores en años anteriores, y otros porque fue el Practicum que realizaron como alumnos. A los dos participantes se les puso en antecedentes para poder intervenir en este proyecto. Y en cuanto a los alumnos, en la primera reunión que mantuvimos con ellos para informar del proyecto de investigación colaborativa, les informamos al mismo tiempo del Plan de Practicum oficial.

- En opinión de los profesores, nuestro plan de prácticas adolece en algunos aspectos de falta de idoneidad. Para su mejora proponen, mayor duración del periodo y mejor distribución, trasladando las fases de *Observación y análisis de la realidad escolar del centro educativo*, a segundo curso, así como el conocimiento de otras áreas curriculares, cuya duración podría ser de 4 semanas (6 créditos). Mientras que en 3er. Curso realizarían la estancia en el área de conocimiento de su especialidad compartiendo docencia con su tutor.
Por otro lado, entienden que las relaciones entre los profesores tutores de la universidad, deberían ser más cercanas y eficientes pues, en ocasiones, se encuentran perdidos a la hora de realizar ciertas orientaciones a los alumnos en prácticas.

En suma, el pensamiento de los profesores respecto del actual plan de Practicum se concentra en entender que, las relaciones de colaboración mantenidas entre la investigadora, los alumnos en prácticas y ellos mismos, durante este periodo supone en primer lugar, el modo más idóneo para acceder al conocimiento de la realidad educativa de las aulas y los centros, propiciando la necesaria información de la que pueden devenir acciones encaminadas a realizar las oportunas conexiones entre la teoría y la práctica, redundando todo ello en una mejora en la enseñanzas que conducen a la formación inicial de los profesores. Al tiempo que suponen para sus participantes, alumnos en prácticas, profesores universitarios y ellos mismos, una mejora de la calidad de la enseñanza basada en la reflexión de su práctica.

- Los alumnos en prácticas por su parte, han expresado la conveniencia de retornar al plan de prácticas del plan de estudios del 71, en el que los créditos se encontraban distribuidos entre los cursos de 2º y 3º. Además, entienden que este periodo debería tener más implicación en la práctica, ya que consideran, a tenor de las altas frecuencia observadas *Metacódigo 4.2. Situaciones satisfactorias, código 4.2.1. Reflexión acerca de la práctica* (60) esta etapa de su formación inicial, un excelente medio de construcción de conocimiento y reflexión sobre la práctica.

Como podemos comprobar, en virtud de los resultados acerca de la concepción de los profesores y alumnos del Plan de Practicum, existen algunas coincidencias entre ambos grupos de participante, en concreto por lo que se refiere a la duración del periodo de prácticas, y la secuenciación del mismo; a la construcción de conocimiento derivada de la reflexión sobre la práctica, hecho que ha sido posible, según los profesores, gracias a la conexión y colaboración mantenida entre los miembros del grupo.

Conviene recordar que nuestro plan de trabajo, es decir nuestro proyecto de investigación colaborativa y su aplicación en el Practicum, difiere explícitamente en cuanto a las relaciones de comunicación que se mantienen entre los integrantes – alumnos en prácticas, maestros y tutor universitario – no existiendo en el modelo oficial y actual plan de Practicum relación alguna entre la universidad y los centros de primaria y sus profesores. Por esta razón, juzgamos de suma importancia las reflexiones y conclusiones a la que se ha llegado en cuanto a la concepción de las tutorías del Practicum, y la función formadora de los futuros maestros.

Las investigaciones que tienen como protagonista las prácticas docentes, Practicum, cuentan con un lugar de encuentro en los Symposiun que sobre Prácticas de Enseñanza celebran en Poio (Pontevedra), organizados por la Universidad de Santiago de Compostela, en donde profesores de diferentes áreas de conocimiento debaten sobre nuevas experiencias, proyectos, y situaciones que ocurren en el contexto particular y la relevancia que debemos dar a este periodo de formación inicial de los alumnos.

En la revisión que Montero y González Sanmaded (1994), realizan acerca de las aportaciones del Symposium POIO II señalan, entre otras, la insuficiente relación entre los centros universitarios y los centros escolares, planteándose la preocupación por las instituciones escolares y por las posibilidades del trabajo colaborativo de los profesores.

En el ámbito de la Educación Física, en ese contexto se desarrollaron algunas investigaciones que hacen referencia, a nuevas formas de organizar las prácticas de enseñanza, como las de Romero Cerezo, Delgado Noguera y Linares (1994); Delgado Noguera y otros (1994), que proponen la orientación de las prácticas hacia modelos de formación más reflexivos, o la evolución del pensamiento docente del alumno en prácticas a través de un estudio de casos Del Villar (1994). En el ámbito general nos detenemos en el estudio realizaron Estebaranz y Mingorance (1994) en la Escuela de Magisterio de Sevilla, por concordancia con algunos de nuestros resultados. El estudio pretendía conocer las expectativas del Practicum en cuanto a su valor formativo y aspectos organizativos. Se utilizó la entrevista como instrumento de obtención de información, y para su análisis el programa informático Aguad .3 (Huber y Marcelo 1990). Las coincidencias encontradas, con respecto a nuestra investigación son las siguientes: el aprendizaje de la experiencia, y las relaciones satisfactorias tanto con su tutor como con los alumnos de primaria. Esta experiencia a diferencia de la nuestra fue realizada cuando los alumnos habían realizado su primera parte de las prácticas, puesto que en su organización del plan, estas se encuentran distribuidas en dos cursos académicos. En cuanto a nivel organizativo, destaca la necesidad, en concurrencia con nuestros resultados, de hacer un plan más útil y coordinado entre las distintas instituciones implicadas en la formación de los profesores, escuela y universidad. Según destacaba Marcelo en este mismo foro de discusión, se ha ido produciendo una progresiva reducción de investigaciones cuyo tema de estudio era las prácticas en la formación inicial del profesorado financiadas por el Centro de Investigación y

Documentación Educativa (CIDE). En su opinión, este periodo de la formación inicial representa una excelente ocasión para “*investigar el proceso de aprender a enseñar*” (cursiva original). Griffin (1989, cit. por Marcelo 1994), enumera cuatro razones por las que considera conveniente continuar las investigaciones sobre las prácticas:

1. Está asumido por los profesores que el periodo de prácticas de enseñanza es el componente más importante de su formación.
2. A pesar, en su opinión, de la abundancia de estas investigaciones, no se tiene un conocimiento consistente de cómo se desarrollan y de los resultados de las mismas.
3. Las prácticas de enseñanza constituyen el componente más adecuado de los programas de formación inicial del profesorado para establecer relaciones directas entre la Universidad y las Escuelas.
4. La necesidad de conocer las características del profesor “*tutor eficaz así como de las relaciones con los alumnos en prácticas*”.

Asimismo, Marcelo (1994), enunció nueve aspectos que no debemos perder de vista en las prácticas de enseñanza. Por citar algunos: las creencias de los alumnos y los profesores, la reflexión en y sobre la práctica, los tutores.

En una edición posterior, POIO' 98 de las citadas reuniones, Gil Madrona (1998), presenta una síntesis de trabajo que constituyó su tesis doctoral en la que realizó una evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria. Uno de los aspectos estudiados por el autor hace referencia a la opinión que, tanto alumnos en prácticas y maestros tutores, poseen acerca de los inconvenientes y satisfacciones encontrados en los centros de prácticas durante la realización de las mismas y el desarrollo del Practicum. En las conclusiones hemos encontrado algunas coincidencias con nuestro estudio tales como: la importancia de este periodo para la formación, la experiencia enriquecedora de las mismas, las situaciones de andamiaje que se han desarrollado entre el alumno en prácticas y el tutor. En cuanto a los inconvenientes, vuelven a existir algunas coincidencias como la falta de material y buenas instalaciones, falta de control en las clases por parte de los alumnos en prácticas, la falta de disciplina de los alumnos de primaria, concluyendo que, dicho periodo debería tener mayor duración. Romero Cerezo (1998) por su parte, centró su investigación en el análisis e interpretación de las creencias, utilidades y preferencias que sobre el Practicum poseían los alumnos.

En ambos casos, como ha quedado dicho, hemos encontrado algunas similitudes con nuestro caso de estudio. Ello nos permite pensar que, aún asumiendo la localización de los estudios interpretativos, como es nuestro caso, en ocasiones los resultados de estudios situados en contextos similares, pueden, como es el caso, encontrar hallazgos también similares.

En fechas recientes, Martínez y Sauleda (1992, 2002), analizan las concepciones y las vivencias de varios grupos de profesores, en donde una de las cuestiones principales de investigación era conocer el papel de la práctica en la profesionalización, llegando a conclusiones como:

“En cuanto a las relaciones entre la práctica y la teoría con la profesionalización o aprendizaje profesional se puede estatuir, en forma impresionista, que los núcleos semánticos resultantes del

proceso acumulativo y argumentativo de categorización de las narrativas indican que el papel de la práctica en la reconstitución es de suma importancia, mientras que el de la teoría es irrelevante”. (p. 153)

Nuestra propuesta de modelo de Practicum se orienta en la necesidad de conseguir:

1. Un docente competente capaz de resolver problemas de aula.
2. Reflexivo y capaz de analizar e interpretar acciones tanto técnicas como éticas de su actuación docente.
3. Con un desarrollo de conciencia colaborativo.
4. Conexión entre la universidad y la escuela. Antecedentes de estas apreciaciones las encontramos en Diéguez y Delgado Noguera (1994), que no entienden al igual que nosotros la separación entre el tutor de la universidad, el teórico y el práctico en el aula. Ello vuelve a poner de manifiesto la separación entre la teoría y la práctica, algo a los que muchos formadores se niegan a admitir.

✚ Por lo que hace referencia al segundo punto de esta última cuestión de investigación, las vivencias emocionales derivadas de la experiencia colaborativa, aspecto que analizamos en los proyectos 9.1.; 10.1; 10.2; 11.1. y 11.2., las evidencias muestran que:

- Los profesores entienden que de las relaciones mantenidas entre los miembros del grupo han surgido momentos satisfactorios propiciando la total implicación y compromiso en el proyecto al detectar, por un lado, el cambio en la estructura del plan de Practicum, respecto al de años anteriores, y las relaciones establecidas entre el profesor universitario (la investigadora), los alumnos en prácticas y ellos mismos, estimando que, las reuniones en grupo en las que poníamos en común acontecimientos surgidos de la práctica diaria, son altamente recomendables. Como consecuencia de lo anterior, entienden que, el trabajo en colaboración puede ser una estrategia metodológica de la que han devenido experiencias muy positivas, ya no solo para los miembros del grupo de investigación, sino también, para los alumnos de primaria, que han visto enriquecido su conocimiento con la práctica de nuevos contenidos y modelos educativos. Concluyendo que, esta forma de trabajar, ha sido una excelente ocasión para reflexionar acerca de su propia práctica como forma de desarrollo profesional.

PROYECTO	METACÓDIGO/CÓDIGO	PROFESORES	ALUMNOS
Proyecto 9.1.	3. Observaciones. 3.4. Satisfacciones	29	16
Proyecto 10.1.	1. Satisfacciones 1.1.2. Valor de la colaboración 1.Relaciones con el centro 1.2. Satisfacción en la relación 1.2.1. Relaciones	25	32
Proyecto 10.2.	interpersonales positivas.		

Proyecto 11.1.	1. Relaciones de colaboración entre participantes. 1.1.Satisfacción y vivencia afectivas	14	
Proyecto 11.2.	1. Relaciones y colaboración entre los participantes. 1.3. Satisfacción y vivencia afectiva		18

Tabla 12. Relación de los proyectos, códigos y resultados a partir de los que conocimos las vivencias emocionales derivadas de la práctica colaborativa.

- Las mayores frecuencias, *Metacódigo 1. Relación con el centro, código 1.2.1. Relaciones interpersonales*, (32), han acontecido de los momentos satisfactorios vividos con los alumnos de primaria y los profesores durante al implementación del proyecto, por su motivación hacia la asignatura y a la unidad didáctica de expresión corporal. Del mismo modo, los alumnos han observado que, otro de los momentos que han vivenciado con mayor satisfacción, se refieren, por un lado al comprobar el nivel de aceptación que han tenido la puesta en práctica de las unidades didáctica por parte de los alumnos de primaria *Metacódigo3, código3.2. Satisfacciones* (18), sintiéndose, por otro lado, altamente satisfechos con los estudios elegidos.

Podríamos entender que los razonamientos altamente satisfactorios expuestos por los alumnos participantes, referidos a las situaciones satisfactorias acontecidas en el marco de la implementación del proyecto, tienen su justificación en la consecución de un adecuado “clima de aula” creado por el tandem Maestro Tutor/Alumno en Prácticas. Una de las funciones del profesor en el aula es la de actuar como dinamizador del grupo, intentando lograr la participación de los alumnos. Cualquier situación de enseñanza se desarrolla en un escenario interactivo en el que los participantes en el proceso establecen una red de comunicación continua y recíproca (Camerino y Buscá 2001). Las características especiales que soportan las aulas de Educación Física, hacen que estas interacciones se vean sujetas a unas características singulares. Por otro lado, la interacción, esta ligada a la concepción y actuación del modelo educativo del profesor y que, según la intencionalidad y responsabilidad, Beltrán y cols. (en Camerino y Buscá, 2001), identifican como: liderazgo autoritario, liderazgo permisivo y liderazgo democrático. Según esta clasificación, la mayoría de nuestros maestros tutores no encajarían en ninguna de ellas, pues si bien, el modelo educativo con el que mayoritariamente han sido identificados, en un momento de esta investigación, se caracteriza por concentrar todas las actuaciones en el profesor, dejando escaso margen para la participación activa de los alumnos, las actuaciones observadas de su práctica y los comentarios que algunos alumnos en prácticas han referenciado, dista mucho, tanto del autoritario, como del permisivo. Nosotros nos inclinaríamos por identificarlo parcialmente con el que los autores han denominado *liderazgo democrático*, aunque su forma de actuación no coincida en su totalidad con las características de aquel. Entenderíamos entonces que, desde el perfil del “*tandem democrático*” que han formado el maestro tutor y alumno en prácticas, se han sucedido una serie de intervenciones didácticas en el contexto de las aulas que, en relación a las interacciones que allí se producen, Camerino y Buscá (2001, p.204), distinguen como:

decisiones de interacción técnica, decisiones de interacción afectiva y decisiones de interacción organización-control. Pensamos que, a tenor de los resultados obtenidos en cuanto a los acontecimientos en los que señalan que la satisfacciones acontecidas en las relaciones, tanto entre los centros educativos, como entre alumno en prácticas y tutor y alumnos de primaria, el clima que han conseguido mantener en sus aulas ha estado presidido por la empatía, y cuya actuación docente ha permitido mantener el interés de los alumnos, tener en cuenta sus opiniones, conocer a los alumnos sus intereses y preocupaciones, mas allá de la escuela, y propiciar la participación en algunos momentos de la sesión, todo ello, bajo un clima de respeto y confianza mutua, que en algunas ocasiones, debemos reconocerlo se han visto enturbiadas por problemas disciplinarios muy puntuales. Algunas investigaciones acerca de los beneficios de un adecuado clima del aula para la Educación Física, podemos encontrarlos en Pieron, (1988), Siedentop (1998).

En cuanto a sus relaciones con el profesor tutor, las satisfacciones referidas por los alumnos en prácticas hacen referencia, de una parte, a *Metacódigo 3.1. Situaciones satisfactorias, código: Rutinas del profesor*, (29), los momentos vivenciados junto al tutor, y los beneficios obtenidos al compartir su docencia, asumiendo como suyas las intervenciones didácticas que estos utilizaban en sus clases. Y por otra, la opinión generalizada de los alumnos en prácticas coinciden en destacar, que la participación en el proyecto les ha ocasionado múltiples beneficios, *Metacódigo 1. Relaciones y colaboración entre los participantes, código: Satisfacción y vivencia afectiva* (18), derivados de las situaciones de colaboración y andamiaje producida durante la implementación del proyecto de investigación, situaciones afectivas que difícilmente podrán olvidar.

Estas valoraciones realizadas por los alumnos son coincidentes con las características que diferentes autores (Delgado Noguera, 1989; García Ruso, 1997; Romero Cerezo, 1994,2000; Siedentop, 1998; Camerino y Buscá, 2001), en el ámbito de la formación del profesorado de Educación Física, han identificado como el modelo Técnico, Eficaz y Competente del profesor, y que Tinnig (1992 a), identifica como “performance”. Desde esta perspectiva de formación del profesorado, el “buen profesor” es considerado como un efector/ejecutor de destrezas y competencias docentes, que tiene solución para los problemas que surgen en el aula. Desde nuestro punto de vista, los alumnos en prácticas han encontrado en sus respectivos tutores, aquellas competencias que pretendían encontrar durante el periodo de su formación en la facultad de educación.

4.2 IMPLICACIONES Y PROPUESTAS

En relación a las cuatro cuestiones que han guiado la investigación y tras el análisis de los resultados, creemos estar en situación de ofrecer una propuesta y consideraciones para la orientación del Practicum desde una perspectiva de aprendizaje de la profesionalización para todos los participantes alumnos y tutores. La valoración del proceso de investigación colaborativa realizado por los participantes, patentiza unas claves de aprendizaje que se pueden centralizar en:

- ✚ *Creación de escenarios, ambientes y oportunidades de educación en la práctica deportiva*

La importancia de aprovechar la disposición de los alumnos y los maestros hacia la práctica deportiva creándoles unos contextos sociales, culturales y educativos más favorables y facilitadores de esta práctica. Las disposiciones, según los expertos (Prieto 1995), contribuyen al desarrollo de la competencia intelectual y sirven para explicar la conducta docente, demostrando un interés, no solo en su competencia cognitiva y estratégica, sino también en la exploración, investigación, toma de decisiones y aceptar ciertos riesgos, constituyendo la escuela al contexto idóneo para organizar este tipo de aprendizajes. La disposición de los profesores hacia nuevas prácticas, pensamos que ha quedado parcialmente demostrada en esta investigación. En adición a lo anterior, un estudio de Viciano (2000) acerca de las tendencias innovadoras del profesorado de educación física de la comunidad autónoma andaluza, detecta la importancia de como los profesores se van haciendo cada vez más reflexivos en los planteamientos, críticos y constructivos desde el punto de vista curricular, para adecuar sus innovaciones a las tendencias sociales actuales. Pero la disposición de los profesores y alumnos no son suficientes. Las diferentes instituciones y administraciones educativas deben promover la oportunidad de espacios y práctica de actividades físicas entre la sociedad. Una de las fórmulas podría ser, posibilitar el disfrute de las instalaciones deportivas escolares por los ciudadanos de los barrios fuera del horario escolar, poniendo a su disposición el personal necesario para impartir conocimientos relacionados con el ocio y el tiempo libre, lo cual podría generar nuevas disposiciones hacia la práctica del ejercicio físico. La Universidad por su parte debería favorecer medios y recursos necesarios para la ampliación de estudios e investigaciones relacionadas con la Educación Física y el Deporte, como de hecho existen en otras provincias, como por ejemplo Málaga o Valladolid, desde donde investigadores de diferentes disciplinas afines a la educación física y el deporte podrían desarrollar sus estudios, en beneficio de toda la comunidad, propuesta que coincide con Willy Laporte (2001). La forma de vida saludable también está presente en la Educación física. Para ello es necesario crear un ambiente saludable en la conciencia de la sociedad actual, no solo desde la óptica de la salud, sino también en un espacio de convivencia para la educación, desterrando los comportamientos violentos que afectan de manera muy especial a algunos ambientes deportivos. La educación y en especial la Educación Física, puede ayudar a conseguir estos objetivos, presentes, por otro lado, en los objetivos generales del área del Diseño Curricular Base para la educación primaria como secundaria de todo el estado español.

🌈 *Metodologías de reflexión e investigación sobre la acción en la Educación Física Inicial –incardinación de la teoría y práctica*

La necesidad de promover una metodología en la formación inicial y permanente del profesorado que estimule la reflexión sobre la acción en el aula. El Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado diseñado por el M.E.C. (1989), detallaba el perfil docente del profesorado basado en un profesor que debe reflexionar e investigar de forma crítica sobre su práctica, siendo capaz de resolver situaciones conflictivas y cambiantes generadas en las aulas. Concurrimos con Fraile (2001) cuando considera que, transcurridos trece años desde esta proclamación de intenciones, no hemos observado cambios significativos, ni en la práctica de los docentes, quienes, como hemos demostrado, continúan desarrollando su práctica educativa desde modelos formalizados sin apenas

participación de los alumnos; ni tampoco en la formación inicial, aún cuando las investigaciones realizadas por los formadores propenden a inclinarse hacia la formación reflexiva del futuro profesor. Algunas investigaciones realizadas, tanto en el ámbito de la didáctica general, como en el de la Educación Física en particular en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, destacan que las creencias de los alumnos respecto a la concepción del aprendizaje, dejan entrever una clara inclinación hacia la concepción conductista/empirista (Martínez Ruiz y Sauleda, 1999), (Blasco 1999). Este hecho hace que nos preguntemos si realmente las investigaciones iluminan la práctica educativa o por el contrario están al servicio del investigador para su uso particular. Nosotros pensamos, en concurrencia con Hargreaves (1996), que para entender la práctica del estudiante y del docente debemos conocer y comprender su realidad cultural, lo cual nos permitirá conectar las enseñanzas de las aulas con lo que ocurre fuera de ellas. Pensamos que las razones habría que buscarlas en la propia sociedad competitiva y cambiante en la que actualmente nos movemos, existiendo factores obstaculizadores y favorecedores que permitan la generación de cambios significativos en la formación, como son el individualismo, la balcanización y la proletarianización entre los primeros, y el trabajo colaborativo, el investigador de su práctica, la capacidad de reflexión crítica y la autonomía profesional, en el segundo de los casos (Hargreaves, 1996; Fraile, 2001). Por todo ello sería conveniente revisar tanto la formación inicial como permanente de los profesores y ofrecer alternativas encaminadas a mejorar la formación.

✚ *El aprendizaje colaborativo: Las redes y comunidades de aprendizaje para la investigación y la reflexión de la práctica*

En cuanto a la formación inicial estas podrían partir de la concepción de un modelo de formación más abierto y flexible, con mayor relación entre los contenidos que forman el currículum, utilizando estrategias de formación colaborativas como alternativa al individualismo y competitividad y favoreciendo las situaciones reflexivas y críticas en las actuaciones prácticas. Por lo que respecta a la formación permanente, y como consecuencia de los resultados obtenidos, hemos percibido una disposición muy favorable de los profesores hacia la formación continua y hacia el trabajo en colaboración, tanto entre sus compañeros como con la universidad. Disposición que se ve condicionada por la falta material de tiempo para estos menesteres, reclamando la intervención de las administraciones educativas a fin de poder solventar estos inconvenientes. A pesar de que ya en la Ley General de Educación de 1970, se consideraba la colaboración y el trabajo en equipo como fórmula para contribuir al desarrollo profesional de los profesores, pero los resultados no han sido los esperados y la realidad ha sido otra. Esta práctica de formación no es la habitual por varias razones. Una de ellas es la disponibilidad de tiempo ya mencionada; otra la falta de reconocimiento, tanto por parte de la administración como por los centros y compañeros de profesión, y una tercera se inscribe en la insuficiente formación para realizar estos tipos de trabajo. Creemos muy conveniente la generación de cursos de formación en investigación colaborativa como alternativa a la tradicional formación permanente desarrollada hasta el momento, disponiendo las Facultades de Educación de los medios adecuados para llevarla a la práctica, encontrando en el *Practicum* un escenario adecuado para desarrollar estas intenciones.

🌐 *La articulación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la interacción en las redes de colaboración*¹⁶

Tres oportunidades se derivan de la utilización de las TIC, el permitir un acercamiento en las relaciones a través del espacio virtual entre compañeros, el facilitar el acceso a la información y las fuentes de datos y el ayudar al intercambio del conocimiento de la práctica entre profesionales. Los foros, portales y listas de distribución permiten la agrupación de personas con experiencias e interés muy similares. En la EF no se debe desaprovechar

🌐 *El enfoque renovado del Practicum*

En síntesis y adición a lo anterior, estimamos la necesidad de un replanteamiento del *Practicum*, alejado de las propuestas actuales demasiado cerradas y formalizadas Y que en algunos casos, cohiben e impiden en el alumno el desarrollo de un proceso creativo. Nuestra propuesta se inclina por considerar que el metanálisis y la reflexión debe formar parte del *Practicum* en la educación inicial del profesorado La reflexión debe ser compartida entre los implicados en la formación de los futuros profesores, otorgando un peso relevante a la colegialidad entre profesores tutores universitarios, maestros y alumnos y la implementación de estrategias de investigación acción participante. La participación es la fórmula de implicarse en la resolución de los conflictos y avanzar en el cambio:

“Cuando los profesores emprenden una reflexión cooperativa sobre la base de las preocupaciones comunes e implican a sus clientes en el proceso, consiguen criticar las estructuras curriculares que configuran sus prácticas y la fuerza para negociar el cambio dentro del sistema que las sustenta. El sistema necesita la cooperación de los profesores y la desilusión profesional presente exige un compromiso negociado” (Elliott, 1993, p.74.)

Como señala Fraile compartir problemas es la única forma de resolverlos:

“La investigación colaborativa debe partir de un problema concreto vivido por los profesores. El equipo al enfrentarse con dicho problema debe discutir y elaborar categorías básicas, que permitan sintetizar y comparar los datos. La interpretación de los resultados permitirá mejorar la visión del problema al tiempo que puede significar procesos de cambio entre los participantes; ya que se establecen relaciones entre los datos observados y las ideas inicialmente expresadas en forma de hipótesis o preguntas”. Fraile (1995, p.46).

Para concluir quisiéramos esbozar una última reflexión que aglutine la intención que ha presidido la elaboración del presente trabajo. En nuestra opinión la mejora en la formación inicial del profesorado demanda establecer un adecuado equilibrio entre la teoría y la

¹⁶ V. Martínez de Haro (2001), recomienda la utilización de las nuevas tecnologías aplicadas al campo de la educación física como medio de formación permanente del profesorado. Nosotros añadimos que estos instrumentos, se encuentran, afortunadamente, casi al alcance de todos los centros educativos, pueden además servir de soporte de información acerca de nuevos contenidos para los profesores y alumnos de los centros de primaria, debido a la cantidad de revistas virtuales y páginas Web que existen en la red. Así por ejemplo Roig Vila (2002), indica la necesidad de una articulación didáctica de la TIC de centro a través de la web escolar de cada centro.

práctica, la generación de situaciones que propicien la reflexión en la adquisición de competencias y habilidades de enseñanza, iniciar a los alumnos en la investigación como fórmula para la generación de conocimiento, modificar el actual plan de *Practicum* hacia un modelo más abierto, y reflexivo y colaborativo. El hecho de que las prácticas docentes constituyen un periodo muy importante en la formación inicial, está ampliamente aceptado. Por ello consideramos conveniente establecer escenarios de colaboración e intercambio específicos para los profesores tutores de los centros escolares y la Facultad de Educación con la intención de armonizar las estrategias de actuación entre la Universidad y la Escuela.

La alta vivencialidad obtenida por todos los participantes en el proceso de planificación e implementación de esta tesis, donde se incluye no sólo la investigadora, los maestros y sus alumnos y los alumnos del *Practicum* sino, además, compañeros del departamento y la directora de este proyecto, ha demostrado que es posible la investigación colaborativa y que utilizando las palabras de Wasser y Bresler (1996) “fragar interpretaciones colaborativas” es construir un conocimiento más debatido, consensuado y democrático. En suma, un nuevo conocimiento con más credibilidad que refleja múltiples voces y múltiples lentes reunificadas por el acuerdo de una interpretación reflexiva y crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamitos, A. (1998). *Teoría y práctica de la encuesta*. Alicante: Editorial Club Universitario y Cedeal.
- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Arráez, M.A., & Romero Cerezo, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En: *Fundamentos de las áreas curriculares*, (pp.99-148). Madrid: Síntesis.
- Barbero González, J.L. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre una (im)posibilidad de cambio. *Revista de Educación*, (311),11-48.
- BASES DE DATOS. TESEO. <http://www.mcu.es/>
- BASES DE DATOS. SPORT DICUS. <http://www.ua.es/>
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J., Beltrán y F. Rivas Martínez (Edits.) *Psicología de la instrucción III Nuevas perspectivas* (pp.133-171). Madrid: Síntesis.
- Behrens, J.T. & Smith, M.L. (1996). Data and data analysis. R.C. Calffe y D.C. Berliner, *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989). New York: Macmillan.
- Blandez Ángel, J. (1994 Septiembre). Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje, *I Congreso Nacional de Facultades de Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Sevilla.
- Blandez Ángel, J. (1999). Programación de Unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Zaragoza: INDE.
- Blasco Mira, J.E. & Oliva Alcalá, C. (1998 Junio). La metodología colaborativa como propuesta de actuación en las prácticas docentes, *Symposium internacional sobre Practicum: innovaciones en el Practicum*. Poio (Pontevedra).
- Blasco Mira, J.E.& Oliva Alcalá, C. (1998 Diciembre). La investigación colaborativa como medio de estudio de los contenidos del área de Expresión Corporal. Una reflexión sobre la práctica en formación inicial del profesorado, *Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad*. Madrid.
- Blasco Mira, J.E. (1999 Septiembre). Concepciones de los profesores en prospectiva: ¿origen del cambio educativo en una sociedad postmoderna?, *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.

- Blasco Mira, J.E. (2001, Febrero). Una aproximación a las variables que inciden en la implementación de los estilos cooperativos en la formación inicial del profesorado especialista en educación física de la facultad de educación de Alicante, *Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.
- Bores Calle, N., Castrillo Serrano, J., Díaz Crespo, B. & Martínez Álvarez, L. (1994, Septiembre). Análisis de las concepciones sobre la Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. *I Congreso Nacional de Facultades de Educación y XII de E. de Magisterio*. Sevilla.
- Cagigal Gutiérrez, J.M^a. (1972). *Deporte pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editorial Nacional.
- Cagigal Gutiérrez, J. M^a. (1978). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Camerino Foguet, O. (1996). Integración metodológica en al investigación de la enseñanza de la educación física, su aplicación en la interacción educativa. En F. del Villar Álvarez (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cáceres.
- Canales, M. & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En M. Delgado y J. Gutiérrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas de investigación cualitativas en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Carr, W. T Kemmis & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreiro Da Costa, F. (1999). La investigación en educación física: Tendencias, *Élide*, (1), 6-10.
- Castejón Costa, J.L. (1997). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en psicología*. Alicante: Gamma.
- Casteñer, M. & Trigo Aza, E. (1995). *Globalidad e interdisciplinaridad en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas*. Zaragoza: INDE.
- Casteñer Balcells, M. (1996). La metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal del discurso docente. En F. Del Villar (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cecchini Estrada, J.A. (1996). Concepto de educación física y epistemología de la educación física. En V. García Hoz (Dir.) *Personalización en la educación física* (pp.19-61). Madrid: Rialp.

- Cecchini Estrada, J.A. (1996). Epistemología de la educación física. En V. García Hoz (Dir.) *Personalización en la educación física* (pp.67-106). Madrid: Rialp.
- Chen, A. (1998). Meaningfulness in Physical Education: A description of High School Student's Conceptions. *Journal in Teaching in Physical Education*, (17), 285- 306.
- Chen, A. (1999). The impact of social Change Innter-City Hing School Physical Education: An Analysis of a Teacher's Experimental Account. *Journal in Teaching in Physical Education*, 18, (3), 312-335.
- Castejon Oliva, F. J. (1995). Un modelo de profesor de educación física en educación primaria. *II Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIII de E. de Magisterio*.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cool, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1997). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. & Granell, C. (1994). De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, (221), 8-10.
- Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard, J. Beltrán & Rivas, F. (Eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Contreras Jordán, O. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación física. *Revista, Interuniversitaria de formación del profesorado*, (15), 73-86.
- Contreras Jordán, O. (1993, Octubre). Modelos y perspectivas en la formación inicial de maestros en educación física en la enseñanza primaria española. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Educación Física*, Segovia.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: INDE.
- Contreras Jordan, O., Lara Pérez, J.M., Gil Madrona, P., Blázquez Bermudo, M, López Vallés, M. C., García Martí, L. & González Martí, A. (1999, Septiembre). Concepto de práctica en educación física de los/as alumnos/as de Magisterio de la especialidad de educación física y primaria. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.
- Contreras Jordán, O. (2001, Febrero). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.

- Costes, A. (1996). El juego del Belit. Un estudio de caso. En F. Del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp.341-382). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Del Villar Álvarez, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de caso en Educación física. En F. Del Villar Álvarez (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp.203-232). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Del Villar Álvarez, F. (1996) (Edit). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Del Villar Álvarez, F. (2001). La función docente en educación física. En B. Vázquez (coord.), *Bases didácticas de la actividad física y el deporte*, (pp.175-198). Madrid: Síntesis.
- Delgado Noguera, M.A. (1996). La investigación de las competencias de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación física. Desde una perspectiva de racionalidad técnica hacia una reflexión crítica. En F. Del Villar (Coord). (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Delgado Noguera, M.A. (1997). La autoescopia como medio de formación de profesores de educación física reflexivos y críticos. En M.A. Delgado Noguera (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo* (pp.77-84). Sevilla: Wanceulen.
- Delgado Noguera, M.A. (1998, Septiembre). Análisis de la enseñanza de la educación física, ¿estímulo o amenaza?. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de educación física y deporte escolar. Almería.
- Delgado Noguera, M.A. (1999). Patologías de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte. *Perspectivas*, (20), 40-46.
- Delgado Noguera, M.A. (2001). Nuevo papel del profesorado y de la enseñanza de la educación física. De la práctica a la investigación. En J.A. Párraga Montilla & M.L. Zagaláz Sánchez (Coord.), *Reflexiones sobre educación física y deporte en edad escolar* (pp.105-121). Jaén: Universidad de Jaén.
- Devis Devis, J. (1988, Julio). La práctica del profesor de educación física como elemento de mejora profesional. Comunicación presentada en el *Congreso Mundial Humanismo y Nuevas Tecnologías en educación física y el deporte*. Madrid.
- Devis Devis, J, & Peiró Velert, M.C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Zaragoza: INDE.

- Devis Devis, J. (1994^a, Julio). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. Comunicación presentada en el II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física. Málaga.
- Devis Devis, J. (1994b). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física, *Revista de Educación Física. Teoría y práctica*, (58), 35-38.
- Devis Devis, J. (1995). *Educación física y desarrollo del curriculum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- Devis Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum: Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devis Devis, J. & Molina Alventosa, J.P. (1998, Septiembre). Funciones de la educación física en el curriculum escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de educación física y deporte escuela*. Almería
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and interpresing qualitative materials*. Thowsand Oaks: SAGE.
- Diccionario de la Lengua Española. (20^a edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Díaz Lucea, J. (1994). *La educación física en educación primaria*. Zaragoza: INDE.
- Diéguez, T. & Delgado Noguera, M.A. (1994). Una reflexión sobre el modelo de prácticas de enseñanza en educación física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, *IV Symposium internacional de prácticas de enseñanza*. Poio, (Pontevedra).
- Doyle, W. (1977). Paradigm for Research on Teacher. Effectivaness. *Review of Research in Education*, (5), 163-198.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, (3) 264-281.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza* (pp.197-397). Madrid: Paidós-MEC
- Escudero Escorza, T. (1995, Abril). La enseñanza de la educación física: Potenciales ámbitos de investigación. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Zaragoza y Jaca (Zaragoza).

- Estebaranz García, A. & Sánchez García, V. (Eds.). (1992). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional I*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Fernández Balboa, J.M. (1997). La investigación en educación física española: un índice para el futuro. *Apunts: Educación física y deportes*, (50), 100-106.
- Fernández Balboa, J.M. (1999). La ética en la investigación cualitativa en la didáctica de la educación física: teorías, rigor empírico y aspectos éticos en el proceso de la investigación. *Askesis*, 3, 1-15. En Web: <http://www.akesis.arrakis.es>
- Fernández Berrocal, P. & Melero Zabala, M^a A. (Comps). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fernández García, E. (1996). Representaciones diferenciadas sobre la actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria. En F. Del Villar Álvarez (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Florence, J., Brunelle, J. & Carlier, G. (2000). *Enseñar educación física en secundaria*. Zaragoza: INDE.
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunosa.
- Frabboni, F. (1998, Diciembre). La formación del profesorado en Italia. En A. Rodríguez Marcos y E. Sanz Lobo (Coords.) *La formación del profesorado en los países de la unión Europea* (pp.78-94). Madrid: Narcea.
- Fraile Aranda, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid.
- Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile Aranda, A. (1998, Septiembre). Desde el aprendizaje cooperativo al colaborativo: Una propuesta para formación del profesorado. Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio. Badajoz.
- Fraile Aranda, A. (2001, Febrero). Revisión y propuestas en la formación de los maestros especialistas en educación física. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de didácticas específicas. *La didáctica de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fraile Aranda, A. (2001a). Factores obstaculizadores y favorecedores en la formación del profesorado de educación física. En Web: <http://www.akesis.arrakis.es>.

- Galera, A. D., (2001). *Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós-Educación Física.
- Garay, O. & Hernández Mendo, A. (2002). Observación, enseñanza y deportes Revisión bibliográfica. En Web: <http://www.efdeportes.com/revistadigital>.
- García Fernández, M^a D. & Benítez Roca, M^a V. (2002). Reconceptualización de la profesión docente mediante el empleo del vídeo, *Revista Pixel-Bit*,14. En [http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos\(n14art/art147.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos(n14art/art147.htm)
- García Garrido, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51 (4), 435-446.
- García Ruso, H. (1993, Octubre). Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el ámbito de la educación física. Comunicación presentada en el *IX Congreso Nacional de Educación física*. Segovia.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física. Problemas y expectativas*. Zaragoza: INDE.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Genovard, C. & Gotzenz, C. (1990) *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gil Madrona, P. (1999). *Evaluación del currículum de educación física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- González, A.; Medina, A. y De la Torre, A (1995). *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.
- Granda Vera, J. (1996). Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de los maestros especialistas en educación física en preservio. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Huber, G.L., Fernández Smith, Lorenzo Quiles, O. & Herrera Torres, L. (2001). *Análisis de datos cualitativo con AQUAD CINCO para Windows*. Sevilla: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Álvarez, J.L. (1992). El currículum oficial de la reforma. ¿Una posibilidad para el perfeccionamiento profesional y calidad de la educación física?. *Perspectivas*, (11) 34-40.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

- Hardy, C. (1999). Preservice Teachers' Perceptions of Learning to Teach in a Predominantly School-Based Teacher Education Program. *Journal of Teaching Physical Education*, (8), 175-198.
- Hernández Mendo, A., Bermúdez, M. & nguera, M. T. (2002). Programa CODEX. En Web: <http://www.efdeportes.com/revistadigital>
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación educativa*, (22), 117-150.
- Huber, G. (2001). *Analysis of qualitative Data with AGUAD Five for Windows*. Schwangau: Huber.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado* (1ª reimpresión). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2001). *La formación en centros. Proyectos de formación en centros*. Proyectos de formación en centros educativos. Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Kirk, D. (1998a). El mito de la leyenda deportiva, la educación física y la nueva cultura física. En Web: <http://www.efdeportes.com/revistadigital>.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3) 376-387.
- Kirk, D. & Macphail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorpe Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2) 177-192.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lawson, H. (1991). Future Research on Physical education teacher Education Professors. *Journal of teaching in Physical Education*, (10), 229-248.
- Lecompte, M.D. (1998). Un matrimonio de conveniencia: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. En Web: <http://www.uca.es/RELIEVE/v1n1.htm>.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, not Working on...*Educational Leadership*, 43, (5), 28-32.
- Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio (2005). Agencia Nacional de evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: Omán Impresores.

- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López González, E. & López Herrero, E. (2001 Febrero). La disciplina en el aula. *Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.
- López Sánchez, J.M., Pérez López, G. & Zagaláz, M^a L. (1996, Abril). Opinión de los estudiantes de magisterio de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Jaén en torno al concepto d educación física. *XIV Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. Alcalá de Henares, Madrid.
- López Pastor, V.M. (1995, Abril). La dificultad de la práctica: Evaluación de la puesta en funcionamiento de un grupo de I-A-C en el área de educación física. Comunicación presentada en el *II Congreso Nacional de Facultades de educación y XIII de E. de Magisterio*. Zaragoza.
- López Sánchez, J.L.; Pérez López, G. & Zagalah Sánchez, M^a L. (1996, Abril). Opinión de los estudiantes de Magisterio y de la Facultad de educación y humanidades de Jaén. *III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de E. de Magisterio*, Alcalá de Henares (Madrid).
- Lozano Pino, J.J. (1996, Abril). Ideas previas como punto de arranque de la asignatura Educación física y su didáctica I en los alumnos de 2º curso de la E. de Magisterio de Cáceres. Comunicación presentada en el *III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas de Magisterio*. Alcalá de Henares (Madrid).
- Lleixá Arribas, T. (1999, Septiembre). ¿Qué enseñamos en educación física?. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.
- Marcelo, C. (1992). Estudio de casos: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En A. Estebarez García y V. Sáchez García(Eds) *Pensamiento de profesor profesores y Desarrollo profesional I* (pp.359-374), Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. & Estabaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las Escuelas de Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, (317), 97-122.
- Marcelo, C. (1995, Junio). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: ¿Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas?. Poio (Pontevedra).
- Martínez Álvarez, L., Vaca Escribano, M. & Barrero González, J.I. (1996). La educación física en la escuela comprensiva. *Revista de Educación*, (311), 7-12.

- Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: Una mirada a la educación física escolar del siglo XX. *Revista de Educación, número extraordinario*. (83-112).
- Martínez De Haro. V. (2001, Septiembre). Las comunidades virtuales en la formación permanente del profesorado. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Educación Física y Facultades de Educación*. Ciudad Real.
- Martínez Ruiz, M^aA., Pastor Galbis, M^a M. & Sauleda Parés, N. (1992a). Reflexiones y pensamientos de los profesores en formación inicial sobre su periodo de actuación docente. En A. Estebaranz García, y V. Sánchez García. (Eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1997). La participación en el discurso de una comunidad como núcleo de aprendizaje. *Enseñanza*, (15), 3-9. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1992a). La contribución de la acción en el aula a la evolución del pensamiento del profesor en formación inicial. *Revista interuniversitaria de investigación educativa*. (2-3), 19-35.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1999b, Octubre). Las narrativas autobiográficas como reconstrucción profesional de los educadores de Educación Infantil. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigación y Experiencias*. Córdoba.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1999c Diciembre). La reconstrucción metafórica como núcleo de la reflexión, conversación y participación educativa en el escenario universitario. Comunicación presentada en el *Symposium iberoamericano. Congreso Calidad de la Docencia Universitaria*. Santiago de Compostela (Coruña).
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (2002). Las narrativas de los alumnos: Una perspectiva situada. Alicante: ECU.
- Maykut, P. y Morenhouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. & Schumacer, S. (2005). *Investigación educativa* (5^a edición) . Madrid: Pearson Adisson Wesley Ediciones S.A.
- Medina Casaubon, J. (1996, Noviembre). Evolution of Practical Knowledge during the initial training of physical education teachers. A case study. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional ICPHER*. Lisboa.
- Medina Casaubon, J. & Delgado Noguera M.A. (1998, Septiembre). Una primera aproximación a la investigación sobre las teorías del alumno acerca de la educación

física. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de la educación física y el deporte*. Almería.

Medina Rivilla, A. y M^aL. García Sevillano. (1990). *Didáctica I*. Madrid: UNED.

Medina Rivilla, A. & Domínguez Garrido, C. (1998). Formación inicial del profesorado en educación infantil y primaria. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo & M^a V. Sotomayor Sáez (1998). *La formación de Maestros en los países de Europa* (142-168). Madrid: Narcea.

Medina Rivilla, A. & Castillo Arredondo, S. (2003). Metodología para la realización de Proyectos e Investigación y Tesis Doctorales. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

Melero, Zabal M^aA. & Fernández Berrocal, P., (comps). (1995). *La Interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.

Miles M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.

Miquel Salgado-Araujo, J.L. (1999). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la actividad física. *Apunts*. (54), 66-77.

Montero, L., Cebreiro, B. & Zabalza, M.A. (Eds.) (1995, Junio). El *practicum* en la formación de profesores: Problemas y desafíos. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Onrubia Goñi, J. (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumnos y en la interacción entre alumnos. En González Cabanach R., Barca A., Escoriza, J. & González Pineda, J.A., *Psicología de la instrucción*, Vol. I. Barcelona: E.U.B.

Pascual Baños, C. (1992, Septiembre). El problema de educación física en la formación del profesorado. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Educación física*. Cuenca.

Pascual Baños, C. (1994, Septiembre). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de educación física basada en la reflexión. En *Didáctica de la educación física. Diseños curriculares en educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.

Pascual Baños, C. (1994b). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Valencia. Valencia.

- Pascual Baños, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En F. del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Parraga Montilla, J.A. & Zagaláz Sánchez, M^a L. (Coords.) (2001). *Reflexiones sobre educación física y deporte en la edad escolar*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Parlebas, P. (1986). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Pérez Gómez, A.J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Pérez Ramírez, M^aC. (1992, Octubre). Aproximación epistemológica y especificidad de la didáctica de la educación física. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Educación Física y E.U. del profesorado de E.G.B.* Cuenca.
- Pieron, M. (1998). Intervención diferenciada de profesores de educación física: La percepción por el alumno. Ponencia presentada en el *II Congreso internacional de Educación Física y el deporte*. Almería.
- Pieron, M. (1998, Septiembre). Investigación sobre la enseñanza de la educación física. Implicaciones para los profesores. *II Congreso Internacional de Educación Física y deportes en la escuela*. Almería.
- Pieron, M. (1998). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas y deportivas*. Zaragoza: INDE.
- Pozo Municio, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo Municio, J.I. (1999). *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto Sánchez, M^a D. (1995). Hacia una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento. En C. Genovard, Beltrán J, y F. Rivas Martínez (Eds.). *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*, (pp.173-193). Madrid: Síntesis.
- Rivera, E. & Torres Guerrero, J. (1998, Septiembre). Educar desde los agrupamientos en la clase de educación física. Utilización del tiempo de clase. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. Melilla.
- Rivera García, E., Romero Cerezo, C. & Torres Guerrero, J. (2001 Febrero). ¿Qué maestro quiero ser?. Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de Magisterio de la especialidad de educación física. *II Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.

- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Rodríguez, A.; Sanz Lobo, F. & Sotomayor Sáez, M^a V. (1998). *La formación de maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Romero Cerezo, C. (1994, Septiembre). Estrategias en la formación inicial del maestro especialista de educación física. Comunicación presentada en el *I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del maestro de la especialidad de educación física*. Granada: PROMECO.
- Romero Cerezo, C., Linares, D. & De La Torre, E. (Comps.). (1996). *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la educación física escolar*. Granada: PROMECO.
- Romero Cerezo, C. (1998, Junio). Las percepciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en educación física. Comunicación presentada en el *XVI Congreso Nacional de Educación Física y Facultades de Educación*. Badajoz.
- Romero Cerezo, C. (1999a). Una visión de la E.F. en el currículum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. En Web: <http://www.sportquest.com/revista/> .
- Romero Cerezo, C. (1999b). Educación Física: Una perspectiva biográfica. *Perspectivas*, (20), 23-28.
- Romero Cerezo, C. (1999c, Septiembre). ¿Didáctica de la Expresión Corporal o Didáctica de la Educación Física. Nuestro lugar en el ámbito científico universitario. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.
- Romero, C. & Cepero, M^a M. (2002). *Bases teóricas para la formación de los maestros especialistas en Educación Física*. ECU: Sevilla
- Romero Granados, S. (1998). La formación inicial de educación física en la Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Facultades de Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Zaragoza.
- Rovegno, I. & Bandhauer, D. (1998). Study of Collaborative Research Process: Shared Privilege and Shared Empowerment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, (3) 357-375.

- Rubio, E. & Noguera Arrom, J. (1995). Situaciones generadoras de “ansiedad” en los estudiantes de Magisterio durante el periodo de prácticas. En L. Montero, B. Cebreiro, y M.A. Zabalza. (Eds). (1995). *El practicum en la formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo Editores.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L.M. (1996a). Aprendizaje motor e investigación cualitativa. Sobre la necesidad de contemplar el punto de vista de la persona que aprende. En: *Educación física y práctica docente* (p.p.11-22). Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- Ruiz Pérez, L.M. (1996). Adquisición de la competencia motriz en al escuela: Los alumnos como teóricos ingenuos de la motricidad. En F. Del Villar Álvarez (coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Sáez Barrio, O. (Ed.). (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sicilia Camacho, A.; Delgado Noguera, M.A. & Del Villar Álvarez, F. (1998, Septiembre). Evolución del conocimiento escolar del estudiante durante un proceso docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de la educación física y el deporte*. Almería
- Sicilia Camacho, A. (1998 Septiembre). Educación física, profesorado y postmodernidad. *II Congreso Internacional de la educación física y el deporte*. Almería.
- Sicilia Camacho, A. (1999). El diario personal del alumno como técnica de investigación en educación física. *Apunts*, (58), 25-33.
- Sicilia Camacho, A., Delgado Noguera, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza*. Barcelona: INDE.
- Sicilia Camacho, A., Fernández Balboa. M. A. (2005). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde la perspectiva crítica*. Barcelona :INDE
- Siedentop, D. & Locke , L. (1997). Making a difference for Physical Education. Wat Professora and Practitioners Must Build Togedher. *Joperd*, 68, (4), 25-30.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: INDE.

- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, (11), 29-33.
- Sparkes, A. (1994, Julio). Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: la dinámica del compromiso a la política de la representación. Ponencia presentada en el *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*. Málaga.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tinning, R. (1992). *La educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tinning, R. (1994, Julio). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. Ponencia presentada en el *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*. Málaga.
- Tjeerdsma, B. (1998). Cooperating Teacher Perceptions of and Experiences in the Student Teaching Practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, (2), 214-232.
- Toja, B.; González Valerio, M.A.; Fernández Villarino, M.A.; García Turnes, S.; Gesteiro, M.; Moinelo, M.A. & Pillado Ordóñez, N. (1999). La investigación-acción: una alternativa para los programas de formación inicial de profesorado en el ámbito de la licenciatura en ciencias de la actividad física y del deporte I y II. *Revista de Educación física: Teoría y practica*, (75), pp.15-19.
- Trigo Aza, E. (1996). Juventud, tiempo libre y educación en Galicia. En FR. Del Villar Álvarez (coord). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Tulman, J. (1998). *Informática y deporte*. Zaragoza: INDE.
- Vázquez Gómez, B. (Coord.). (2001). *Bases de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez Recio, R. y Angulo Rasco, F. (2003) *Introducción al estudio de casos. Primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona (Malaga): Aljibe.
- Viciano Ramírez, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Viciano Ramírez, J. (1996). Aportaciones y efectos de estrategias de formación (diarios, materiales curriculares y análisis de vídeos) en la formación del profesor de educación física. *Revista digital Askesis*, (7), 1-15. <http://www.akesis.arrakis.es>

- Viciano Ramírez, J. & Delgado Noguera, M.A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte II. Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts*, (56), p. 17-24.
- Viciano Ramirez, J. (2000). Principales innovaciones en la educación física actual. El avance del conocimiento curricular en educación física. <http://www.sportquest.com/revista/> .
- Villar Angulo, C. (Dir.) (2001). Metaetnografía. Sentido pedagógico de los actos cotidianos. Metaevaluación y *Metaetnografía de las innovaciones curriculares de la universidad de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Vizuet Carrizosa, M. (1992). Epistemología de la educación física, un interrogante sobre la posibilidad de una nosología a propósito, o de la evolución al infinito. Comunicación presentada en el *VIII Congreso Nacional de E. U. de Formación del profesorado de E.G.B.* Cuenca.
- Vizuet Carrizosa, M. (1999, Septiembre). Presente y futuro de la formación del profesorado de educación física en la unión Europea. Los nuevos y modelos para el siglo XXI. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.
- Ward, P. & Douts, P. (1999). Toward a consolidation of the knowledge base for reform in Physical Education. *Journal of the teaching in physical education*. (18), 382-402.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas y prácticas de los profesores*. Barcelona: PPU.
- Zagaláz Sánchez, M^a L., Arteaga Checa, M. & Cachón Zagaláz, J. (1998, Septiembre). Diferencias entre la didáctica general y la didáctica de la educación física del maestro especialista en educación física. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Educación Física y el deporte escolar*. Almería.
- Zagaláz Sánchez, M^a L. (2001). *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. Estebananz García, y Sánchez García, V. (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

BIBLIOGRAFIA

- Alamitos, A. (1998). *Teoría y práctica de la encuesta*. Alicante: Editorial Club Universitario y Cedeal.

- Arnold, P.J. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Arráez, M.A., & Romero Cerezo, C. (2000). Didáctica de la Educación Física. En: *Fundamentos de las áreas curriculares*, (pp.99-148). Madrid: Síntesis.
- Barbero González, J.L. (1996). Cultura profesional y curriculum (oculto) en Educación Física. Reflexiones sobre una (im)posibilidad de cambio. *Revista de Educación*, (311),11-48.
- BASES DE DATOS. TESEO. <http://www.mcu.es/>
- BASES DE DATOS. SPORT DICUS. <http://www.ua.es/>
- Beltrán, J. (1996). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J., Beltrán y F. Rivas Martínez (Edits.) *Psicología de la instrucción III Nuevas perspectivas* (pp.133-171). Madrid: Síntesis.
- Behrens, J.T. & Smith, M.L. (1996). Data and data analysis. R.C. Calffe y D.C. Berliner, *Handbook of educational psychology* (pp. 945-989). New York: Macmillan.
- Blandez Ángel, J. (1994 Septiembre). Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje, *I Congreso Nacional de Facultades de Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Sevilla.
- Blandez Ángel, J. (1999). Programación de Unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Zaragoza: INDE.
- Blasco Mira, J.E. & Oliva Alcalá, C. (1998 Junio). La metodología colaborativa como propuesta de actuación en las prácticas docentes, *Symposium internacional sobre Practicum: innovaciones en el Practicum*. Poio (Pontevedra).
- Blasco Mira, J.E.& Oliva Alcalá, C. (1998 Diciembre). La investigación colaborativa como medio de estudio de los contenidos del área de Expresión Corporal. Una reflexión sobre la práctica en formación inicial del profesorado, *Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad*. Madrid.
- Blasco Mira, J.E. (1999 Septiembre). Concepciones de los profesores en prospectiva: ¿origen del cambio educativo en una sociedad postmoderna?, *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.
- Blasco Mira, J.E. (2001, Febrero). Una aproximación a las variables que inciden en la implementación de los estilos cooperativos en la formación inicial del profesorado especialista en educación física de la facultad de educación de Alicante, *Congreso*

Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Granada.

- Bores Calle, N., Castrillo Serrano, J., Díaz Crespo, B. & Martínez Álvarez, L. (1994, Septiembre). Análisis de las concepciones sobre la Educación Física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. *I Congreso Nacional de Facultades de Educación y XII de E. de Magisterio.* Sevilla.
- Cacigal Gutiérrez, J.M^a. (1972). *Deporte pulso de nuestro tiempo.* Madrid: Editorial Nacional.
- Cacigal Gutiérrez, J. M^a. (1978). *Cultura intelectual y cultura física.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Camerino Foguet, O. (1996). Integración metodológica en al investigación de la enseñanza de la educación física, su aplicación en la interacción educativa. En F. del Villar Álvarez (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física.* Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cáceres.
- Canales, M. & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En M. Delgado y J. Gutiérrez, J. (Ed.), *Métodos y técnicas de investigación cualitativas en ciencias sociales.* Madrid: Síntesis.
- Carr, W. T Kemmis & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado.* Barcelona: Martínez Roca.
- Carreiro Da Costa, F. (1999). La investigación en educación física: Tendencias, *Élide*, (1), 6-10.
- Castejón Costa, J.L. (1997). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en psicología.* Alicante: Gamma.
- Casteñer, M. & Trigo Aza, E. (1995). *Globalidad e interdisciplinaridad en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas.* Zaragoza: INDE.
- Casteñer Balcells, M. (1996). La metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no-verbal del discurso docente. En F. Del Villar (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física.* Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cecchini Estrada, J.A. (1996). Concepto de educación física y epistemología de la educación física. En V. García Hoz (Dir.) *Personalización en la educación física* (pp.19-61). Madrid: Rialp.
- Cecchini Estrada, J.A. (1996). Epistemología de la educación física. En V. García Hoz (Dir.) *Personalización en la educación física* (pp.67-106). Madrid: Rialp.

- Chen, A. (1998). Meaningfulness in Physical Education: A description of High School Student's Conceptions. *Journal in Teaching in Physical Education*, (17), 285- 306.
- Chen, A. (1999). The impact of social Change Innter-City Hing School Physical Education: An Analysis of a Teacher's Experimental Account. *Journal in Teaching in Physical Education*, 18, (3), 312-335.
- Castejon Oliva, F. J. (1995). Un modelo de profesor de educación física en educación primaria. *II Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIII de E. de Magisterio*.
- Cool, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (1997). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. & Granell, C. (1994). De que hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de Pedagogía*, (221), 8-10.
- Coll, C. (1995). Elementos para el análisis de la práctica educativa. En C. Genovard, J. Beltrán & Rivas, F. (Eds.), *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Contreras Jordán, O. (1992). Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación física. *Revista, Interuniversitaria de formación del profesorado*, (15), 73-86.
- Contreras Jordán, O. (1993, Octubre). Modelos y perspectivas en la formación inicial de maestros en educación física en la enseñanza primaria española. Ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Educación Física*, Segovia.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Zaragoza: INDE.
- Contreras Jordan, O., Lara Pérez, J.M., Gil Madrona, P., Blázquez Bermudo, M, López Vallés, M. C., García Martí, L. & González Martí, A. (1999, Septiembre). Concepto de práctica en educación física de los/as alumnos/as de Magisterio de la especialidad de educación física y primaria. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.
- Contreras Jordán, O. (2001, Febrero). La enseñanza de la educación física a la luz de los diferentes paradigmas de investigación. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.
- Costes, A. (1996). El juego del Belit. Un estudio de caso. En F. Del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp.341-382). Cáceres: Universidad de Extremadura.

- Del Villar Álvarez, F. (1996). La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de caso en Educación física. En F. Del Villar Álvarez (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp.203-232). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Del Villar Álvarez, F. (1996) (Edit). *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Del Villar Álvarez, F. (2001). La función docente en educación física. En B. Vázquez (coord.), *Bases didácticas de la actividad física y el deporte*, (pp.175-198). Madrid: Síntesis.
- Delgado Noguera, M.A. (1996). La investigación de las competencias de enseñanza en la formación inicial del profesorado de Educación física. Desde una perspectiva de racionalidad técnica hacia una reflexión crítica. En F. Del Villar (Coord). (1996). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Delgado Noguera, M.A. (1997). La autoescopia como medio de formación de profesores de educación física reflexivos y críticos. En M.A. Delgado Noguera (Coord.), *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo* (pp.77-84). Sevilla: Wanceulen.
- Delgado Noguera, M.A. (1998, Septiembre). Análisis de la enseñanza de la educación física, ¿estímulo o amenaza?. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional de educación física y deporte escolar. Almería.
- Delgado Noguera, M.A. (1999). Patologías de la enseñanza de la Educación Física y el Deporte. *Perspectivas*, (20), 40-46.
- Delgado Noguera, M.A. (2001). Nuevo papel del profesorado y de la enseñanza de la educación física. De la práctica a la investigación. En J.A. Párraga Montilla & M.L. Zagaláz Sánchez (Coord.), *Reflexiones sobre educación física y deporte en edad escolar* (pp.105-121). Jaén: Universidad de Jaén.
- Devis Devis, J. (1988, Julio). La práctica del profesor de educación física como elemento de mejora profesional. Comunicación presentada en el *Congreso Mundial Humanismo y Nuevas Tecnologías en educación física y el deporte*. Madrid.
- Devis Devis, J, & Peiró Velert, M.C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Zaragoza: INDE.
- Devis Devis, J. (1994^a, Julio). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. Comunicación presentada en el II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física. Málaga.

- Devis Devis, J. (1994b). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física, *Revista de Educación Física. Teoría y práctica*, (58), 35-38.
- Devis Devis, J. (1995). *Educación física y desarrollo del curriculum: un estudio de casos en investigación colaborativa*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- Devis Devis, J. (1996). *Educación física, deporte y curriculum: Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Devis Devis, J. & Molina Alventosa, J.P. (1998, Septiembre). Funciones de la educación física en el curriculum escolar. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de educación física y deporte escuela*. Almería
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1998). *Collecting and interpresing qualitative materials*. Thowsand Oaks: SAGE.
- Diccionario de la Lengua Española. (20ª edición). Madrid: Espasa Calpe.
- Díaz Lucea, J. (1994). *La educación física en educación primaria*. Zaragoza: INDE.
- Diéguez, T. & Delgado Noguera, M.A. (1994). Una reflexión sobre el modelo de prácticas de enseñanza en educación física de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada, *IV Symposium internacional de prácticas de enseñanza*. Poio, (Pontevedra).
- Doyle, W. (1977). Paradigm for Research on Teacher. Effectivaness. *Review of Research in Education*, (5), 163-198.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, (3) 264-281.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza* (pp.197-397). Madrid: Paidós-MEC
- Escudero Escorza, T. (1995, Abril). La enseñanza de la educación física: Potenciales ámbitos de investigación. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Educación Física de facultades de Educación y XII de Escuelas de Magisterio*. Zaragoza y Jaca (Zaragoza).
- Estebaranz García, A. & Sánchez García, V. (Eds.). (1992). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional I*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- Fernández Balboa, J.M. (1997). La investigación en educación física española: un índice para el futuro. *Apunts: Educación física y deportes*, (50), 100-106.
- Fernández Balboa, J.M. (1999). La ética en la investigación cualitativa en la didáctica de la educación física: teorías, rigor empírico y aspectos éticos en el proceso de la investigación. *Askesis*, 3, 1-15. En Web: <http://www.akesis.arrakis.es>
- Fernández Berrocal, P. & Melero Zabala, M^a A. (Comps). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Fernández García, E. (1996). Representaciones diferenciadas sobre la actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria. En F. Del Villar Álvarez (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Florence, J., Brunelle, J. & Carlier, G. (2000). *Enseñar educación física en secundaria*. Zaragoza: INDE.
- Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunosa.
- Frabboni, F. (1998, Diciembre). La formación del profesorado en Italia. En A. Rodríguez Marcos y E. Sanz Lobo (Coords.) *La formación del profesorado en los países de la unión Europea* (pp.78-94). Madrid: Narcea.
- Fraile Aranda, A. (1993). *Un modelo de formación permanente para el profesorado de educación física*. Tesis doctoral inédita. Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid.
- Fraile Aranda, A. (1995). *El maestro de educación física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- Fraile Aranda, A. (1998, Septiembre). Desde el aprendizaje cooperativo al colaborativo: Una propuesta para formación del profesorado. Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio. Badajoz.
- Fraile Aranda, A. (2001, Febrero). Revisión y propuestas en la formación de los maestros especialistas en educación física. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de didácticas específicas. *La didáctica de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fraile Aranda, A. (2001a). Factores obstaculizadores y favorecedores en la formación del profesorado de educación física. En Web: <http://www.akesis.arrakis.es>.
- Galera, A. D., (2001). *Manual de didáctica de la educación física. Una perspectiva constructivista moderada*. Barcelona: Paidós-Educación Física.

- Garay, O. & Hernández Mendo, A. (2002). Observación, enseñanza y deportes Revisión bibliográfica. En Web: <http://www.efdeportes.com/revistadigital>.
- García Fernández, M^a D. & Benítez Roca, M^a V. (2002). Reconceptualización de la profesión docente mediante el empleo del vídeo, *Revista Pixel-Bit*,14. En [http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos\(n14art/art147.htm](http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos(n14art/art147.htm)
- García Garrido, J.L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51 (4), 435-446.
- García Ruso, H. (1993, Octubre). Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el ámbito de la educación física. Comunicación presentada en el *IX Congreso Nacional de Educación física*. Segovia.
- García Ruso, H. (1997). *La formación del profesorado de educación física. Problemas y expectativas*. Zaragoza: INDE.
- Jimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Genovard, C. & Gotzenz, C. (1990) *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
- Gil Madrona, P. (1999). *Evaluación del currículum de educación física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- Granda Vera, J. (1996). Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de los maestros especialistas en educación física en preservio. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Huber, G.L., Fernández Smith, Lorenzo Quiles, O. & Herrera Torres, L. (2001). *Análisis de datos cualitativo con AQUAD CINCO para Windows*. Sevilla: Grupo Editorial Universitario.
- Hernández Álvarez, J.L. (1992). El currículum oficial de la reforma. ¿Una posibilidad para el perfeccionamiento profesional y calidad de la educación física?. *Perspectivas*, (11) 34-40.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hardy, C. (1999). Preservice Teachers' Perceptions of Learning to Teach in a Predominantly School-Based Teacher Education Program. *Journal of Teaching Physical Education*, (8), 175-198.
- Hernández Mendo, A., Bermúdez, M. & Anguera, M. T. (2002). Programa CODEX. En Web: <http://www.efdeportes.com/revistadigital>
- Hernández Pina, F. (1993). Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación educativa*, (22), 117-150.

- Huber, G. (2001). *Analysis of qualitative Data with AGUAD Five for Windows*. Schwangau: Huber.
- Imbernón, F. (1997). *La formación del profesorado* (1ª reimpresión). *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón, F. (2001). *La formación en centros. Proyectos de formación en centros*. Proyectos de formación en centros educativos. Barcelona: Graó.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Kirk, D. (1998a). El mito de la leyenda deportiva, la educación física y la nueva cultura física. En Web: <http://www.efdeportes.com/revistadigital>.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(3) 376-387.
- Kirk, D. & Macphail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Rethinking the Bunker-Thorp Model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2) 177-192.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lawson, H. (1991). Future Research on Physical education teacher Education Professors. *Journal of teaching in Physical Education*, (10), 229-248.
- Lecompte, M.D. (1998). Un matrimonio de conveniencia: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. En Web: <http://www.uca.es/RELIEVE/v1n1.htm>.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative Research: Working With, not Working on...*Educational Leadership*, 43, (5), 28-32.
- Libro Blanco de Título de Grado en Magisterio (2005). Agencia Nacional de evaluación de la Calidad y Acreditación. Madrid: Omán Impresores.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- López González, E. & López Herrero, E. (2001 Febrero). La disciplina en el aula. *Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.
- López Sánchez, J.M., Pérez López, G. & Zagaláz, M^a L. (1996, Abril). Opinión de los estudiantes de magisterio de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

de Jaén en torno al concepto de educación física. *XIV Congreso Nacional de Educación Física y Escuelas de Magisterio*. Alcalá de Henares, Madrid.

López Pastor, V.M. (1995, Abril). La dificultad de la práctica: Evaluación de la puesta en funcionamiento de un grupo de I-A-C en el área de educación física. Comunicación presentada en el *II Congreso Nacional de Facultades de educación y XIII de E. de Magisterio*. Zaragoza.

López Sánchez, J.L.; Pérez López, G. & Zagalaz Sánchez, M^a L. (1996, Abril). Opinión de los estudiantes de Magisterio y de la Facultad de educación y humanidades de Jaén. *III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de E. de Magisterio*, Alcalá de Henares (Madrid).

Lozano Pino, J.J. (1996, Abril). Ideas previas como punto de arranque de la asignatura Educación física y su didáctica I en los alumnos de 2º curso de la E. de Magisterio de Cáceres. Comunicación presentada en el *III Congreso Nacional de Facultades de Educación y XIV de Escuelas de Magisterio*. Alcalá de Henares (Madrid).

Lleixá Arribas, T. (1999, Septiembre). ¿Qué enseñamos en educación física?. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.

Marcelo, C. (1992). Estudio de casos: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica. En A. Estebarez García y V. Sáchez García(Eds) *Pensamiento de profesor profesores y Desarrollo profesional I* (pp.359-374), Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo García, C. & Estabaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las Escuelas de Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, (317), 97-122.

Marcelo, C. (1995, Junio). Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: ¿Qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas?. Poio (Pontevedra).

Martínez Álvarez, L., Vaca Escribano, M. & Barrero González, J.I. (1996). La educación física en la escuela comprensiva. *Revista de Educación*, (311), 7-12.

Martínez Álvarez, L. (2000). A vueltas con la historia: Una mirada a la educación física escolar del siglo XX. *Revista de Educación, número extraordinario*. (83-112).

Martínez De Haro. V. (2001, Septiembre). Las comunidades virtuales en la formación permanente del profesorado. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Educación Física y Facultades de Educación*. Ciudad Real.

Martínez Ruiz, M^aA., Pastor Galbis, M^a M. & Sauleda Parés, N. (1992a). Reflexiones y pensamientos de los profesores en formación inicial sobre su periodo de actuación

- docente. En A. Estebaranz García, y V. Sánchez García. (Eds.) *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1997). La participación en el discurso de una comunidad como núcleo de aprendizaje. *Enseñanza*, (15), 3-9. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1992a). La contribución de la acción en el aula a la evolución del pensamiento del profesor en formación inicial. *Revista interuniversitaria de investigación educativa*. (2-3), 19-35.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1999b, Octubre). Las narrativas autobiográficas como reconstrucción profesional de los educadores de Educación Infantil. Comunicación presentada en el *III Congreso Internacional de Educación Infantil: Investigación y Experiencias*. Córdoba.
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (1999c Diciembre). La reconstrucción metafórica como núcleo de la reflexión, conversación y participación educativa en el escenario universitario. Comunicación presentada en el *Symposium iberoamericano. Congreso Calidad de la Docencia Universitaria*. Santiago de Compostela (Coruña).
- Martínez Ruiz, M. A. & Sauleda Parés, N. (2002). Las narrativas de los alumnos: Una perspectiva situada. Alicante: ECU.
- McKernan, J. (1999). *Investigación acción y currículum*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. & Schumacer, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª edición) . Madrid: Pearson Adisson Wesley Ediciones S.A.
- Medina Casaubon, J. (1996, Noviembre). Evolution of Practical Knowledge during the initial training of physical education teachers. A case study. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional ICPHER*. Lisboa.
- Medina Casaubon, J. & Delgado Noguera M.A. (1998, Septiembre). Una primera aproximación a la investigación sobre las teorías del alumno acerca de la educación física. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de la educación física y el deporte*. Almería.
- Medina Rivilla, A. y M^aL. García Sevillano. (1990). *Didáctica I*. Madrid: UNED.
- Medina Rivilla, A. & Domínguez Garrido, C. (1998). Formación inicial del profesorado en educación infantil y primaria. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo & M^a V. Sotomayor Sáez (1998). *La formación de Maestros en los países de Europa* (142-168). Madrid: Narcea.
- Medina Rivilla, A. & Castillo Arredondo, S. (2003). Metodología para la realización de Proyectos e Investigación y Tesis Doctorales. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

- Melero, Zabal M^aA. & Fernández Berrocal, P., (comps). (1995). *La Interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores S.A.
- Miles M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage.
- Miquel Salgado-Araujo, J.L. (1999). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la actividad física. *Apunts*. (54), 66-77.
- Montero, L., Cebreiro, B. & Zabalza, M.A. (Eds.) (1995, Junio). El *practicum* en la formación de profesores: Problemas y desafíos. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Onrubia Goñi, J. (1996). Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumnos y en la interacción entre alumnos. En González Cabanach R., Barca A., Escoriza, J. & González Pineda, J.A., *Psicología de la instrucción*, Vol. I. Barcelona: E.U.B.
- Pascual Baños, C. (1992, Septiembre). El problema de educación física en la formación del profesorado. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Educación física*. Cuenca.
- Pascual Baños, C. (1994, Septiembre). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de educación física basada en la reflexión. En *Didáctica de la educación física. Diseños curriculares en educación primaria*. Sevilla: Wanceulen.
- Pascual Baños, C. (1994b). *Evaluación de un programa de educación física para la formación inicial del profesorado basado en la reflexión*. Tesis doctoral inédita. Universitat de Valencia. Valencia.
- Pascual Baños, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En F. del Villar (Coord.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Parraga Montilla, J.A. & Zagaláz Sánchez, M^a L. (Coords.) (2001). *Reflexiones sobre educación física y deporte en la edad escolar*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Parlebas, P. (1986). *Perspectivas para una educación física moderna*. Málaga: Unisport.
- Pérez Gómez, A.J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Pérez Ramírez, M^aC. (1992, Octubre). Aproximación epistemológica y especificidad de la didáctica de la educación física. Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Educación Física y E.U. del profesorado de E.G.B.* Cuenca.
- Pieron, M. (1998). Intervención diferenciada de profesores de educación física: La percepción por el alumno. Ponencia presentada en el *II Congreso internacional de Educación Física y el deporte*. Almería.
- Pieron, M. (1998, Septiembre). Investigación sobre la enseñanza de la educación física. Implicaciones para los profesores. *II Congreso Internacional de Educación Física y deportes en la escuela*. Almería.
- Pieron, M. (1998). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas y deportivas*. Zaragoza: INDE.
- Pozo Municio, J.I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo Municio, J.I. (1999). *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Prieto Sánchez, M^a D. (1995). Hacia una escuela centrada en el desarrollo del pensamiento. En C. Genovard, Beltrán J, y F. Rivas Martínez (Eds.). *Psicología de la instrucción III. Nuevas perspectivas*, (pp.173-193). Madrid: Síntesis.
- Rivera, E. & Torres Guerrero, J. (1998, Septiembre). Educar desde los agrupamientos en la clase de educación física. Utilización del tiempo de clase. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. Melilla.
- Rivera García, E., Romero Cerezo, C. & Torres Guerrero, J. (2001 Febrero). ¿Qué maestro quiero ser?. Análisis de las teorías implícitas de los estudiantes de Magisterio de la especialidad de educación física. *II Congreso Nacional de Didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Rodríguez, A.; Sanz Lobo, F. & Sotomayor Sáez, M^a V. (1998). *La formación de maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Romero Cerezo, C. (1994, Septiembre). Estrategias en la formación inicial del maestro especialista de educación física. Comunicación presentada en el *I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla.
- Romero Cerezo, C. (1995). *Orientaciones sobre el plan de prácticas de enseñanza del maestro de la especialidad de educación física*. Granada: PROMECO.

- Romero Cerezo, C., Linares, D. & De La Torre, E. (Comps.). (1996). *Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la educación física escolar*. Granada: PROMECO.
- Romero Cerezo, C. (1998, Junio). Las percepciones originadas en la práctica y su relación con la formación docente del maestro especialista en educación física. Comunicación presentada en el XVI Congreso Nacional de Educación Física y Facultades de Educación. Badajoz.
- Romero Cerezo, C. (1999a). Una visión de la E.F. en el currículum escolar a través de la biografía de los futuros maestros de la especialidad. En Web: <http://www.sportquest.com/revista/> .
- Romero Cerezo, C. (1999b). Educación Física: Una perspectiva biográfica. *Perspectivas*, (20), 23-28.
- Romero Cerezo, C. (1999c, Septiembre). ¿Didáctica de la Expresión Corporal o Didáctica de la Educación Física. Nuestro lugar en el ámbito científico universitario. Comunicación presentada en el XVII Congreso Nacional de Educación Física. Huelva.
- Romero, C. & Cepero, M^a M. (2002). *Bases teóricas para la formación de los maestros especialistas en Educación Física*. ECU: Sevilla
- Romero Granados, S. (1998). La formación inicial de educación física en la Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Facultades de Educación y XII de Escuelas de Magisterio. Zaragoza.
- Rovegno, I. & Bandhauer, D. (1998). Study of Collaborative Research Process: Shared Privilege and Shared Empowerment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, (3) 357-375.
- Rubio, E. & Noguera Arrom, J. (1995). Situaciones generadoras de “ansiedad” en los estudiantes de Magisterio durante el periodo de prácticas. En L. Montero, B. Cebreiro, y M.A. Zabalza. (Eds). (1995). *El practicum en la formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo Editores.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L. M. (1995). *Competencia Motriz: Elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, L.M. (1996a). Aprendizaje motor e investigación cualitativa. Sobre la necesidad de contemplar el punto de vista de la persona que aprende. En: *Educación física y práctica docente* (p.p.11-22). Madrid: Consejo Superior de Deportes.

- Ruiz Pérez, L.M. (1996). Adquisición de la competencia motriz en al escuela: Los alumnos como teóricos ingenuos de la motricidad. En F. Del Villar Álvarez (coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación física*. Cáceres. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Sáez Barrio, O. (Ed.). (1991). *Prácticas de enseñanza. Proyectos curriculares y de investigación acción*. Alcoy (Alicante): Marfil.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sicilia Camacho, A.; Delgado Noguera, M.A. & Del Villar Álvarez, F. (1998, Septiembre). Evolución del conocimiento escolar del estudiante durante un proceso docente orientado hacia la autonomía de la enseñanza. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de la educación física y el deporte*. Almería
- Sicilia Camacho, A. (1998 Septiembre). Educación física, profesorado y postmodernidad. *II Congreso Internacional de la educación física y el deporte*. Almería.
- Sicilia Camacho, A. (1999). El diario personal del alumno como técnica de investigación en educación física. *Apunts*, (58), 25-33.
- Siedentop, D. & Locke , L. (1997). Making a difference for Physical Education. Wat Professora and Practitioners Must Build Totedher. *Joperd*, 68, (4), 25-30.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Zaragoza: INDE.
- Sparkes, A. (1992). Breve introducción a los paradigmas de investigación alternativos en educación física. *Perspectivas*, (11), 29-33.
- Sparkes, A. (1994, Julio). Problemas éticos en la investigación de paradigmas alternativos: la dinámica del compromiso a la política de la representación. Ponencia presentada en el *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*. Málaga.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación en estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tinning, R. (1992). *La educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Tinning, R. (1994, Julio). Reflexiones en torno a la investigación sobre la enseñanza reflexiva en la formación del profesorado. Ponencia presentada en el *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva*. Málaga.
- Tjeerdsma, B. (1998). Cooperating Tearcher Percepctions of and Experiences in the Student Teaching Practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, (2), 214-232.

- Toja, B.; González Valerio, M.A.; Fernández Villarino, M.A.; García Turnes, S.; Gesteiro, M.; Moinelo, M.A. & Pillado Ordóñez, N. (1999). La investigación-acción: una alternativa para los programas de formación inicial de profesorado en el ámbito de la licenciatura en ciencias de la actividad física y del deporte I y II. *Revista de Educación física: Teoría y practica*, (75), pp.15-19.
- Trigo Aza, E. (1996). Juventud, tiempo libre y educación en Galicia. En FR. Del Villar Álvarez (coord). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Tulman, J. (1998). *Informática y deporte*. Zaragoza: INDE.
- Vázquez Gómez, B. (Coord.). (2001). *Bases de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Viciano Ramírez, J. (1996). *Evolución del conocimiento práctico de los profesores de educación física en un programa de formación permanente colaborativo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Viciano Ramírez, J. (1996). Aportaciones y efectos de estrategias de formación (diarios, materiales curriculares y análisis de vídeos) en la formación del profesor de educación física. *Revista digital Askesis*,(7), 1-15. <http://www.akesis.arrakis.es>
- Viciano Ramírez, J. & Delgado Noguera, M.A. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte II. Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Apunts*, (56), p. 17-24.
- Viciano Ramirez, J. (2000). Principales innovaciones en la educación física actual. El avance del conocimiento curricular en educación física. <http://www.sportquest.com/revista/> .
- Villar Angulo, C. (Dir.) (2001). Metaetnografía. Sentido pedagógico de los actos cotidianos. Metaevaluación y *Metaetnografía de las innovaciones curriculares de la universidad de Sevilla*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Vizuite Carrizosa, M. (1992). Epistemología de la educación física, un interrogante sobre la posibilidad de una noseología a propósito, o de la evolución al infinito. Comunicación presentada en el *VIII Congreso Nacional de E. U. de Formación del profesorado de E.G.B.* Cuenca.
- Vizuite Carrizosa, M. (1999, Septiembre). Presente y futuro de la formación del profesorado de educación física en la unión Europea. Los nuevos y modelos para el siglo XXI. Comunicación presentada en el *XVII Congreso Nacional de Educación Física*. Huelva.

- Ward, P. & Douts, P. (1999). Toward a consolidation of the knowledge base for reform in Physical Education. *Journal of the teaching in physical education*. (18), 382-402.
- Zabalza, M.A. (1991). *Los diarios de clase. Documentos para estudiar cualitativamente los dilemas y prácticas de los profesores*. Barcelona: PPU.
- Zagaláz Sánchez, M^a L., Arteaga Checa, M. & Cachón Zagaláz, J. (1998, Septiembre). Diferencias entre la didáctica general y la didáctica de la educación física del maestro especialista en educación física. Comunicación presentada en el *II Congreso Internacional de Educación Física y el deporte escolar*. Almería.
- Zagaláz Sánchez, M^a L. (2001). *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Zeichner, K. (1992). Formación reflexiva del profesorado desde una perspectiva crítica. En A. Estebananz García, y Sánchez García, V. (eds.). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (II)*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

TUSPR@CTICAS: ¿UN ESPACIO VIRTUAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?

RESUMEN

El trabajo que presentamos es una experiencia que estamos realizando un grupo de profesores/as de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, enmarcado en el programa REDES organizado por el ICE de esta universidad. Nuestra pretensión se ha centrado, por un lado, en la creación de un punto de referencia en el que los participantes en la asignatura del *Prácticum* – alumnos/as en prácticas, maestros tutores y profesores tutores/ pudiéramos comunicarnos, intercambiar información y experiencias como contrapartida a la falta de relación y comunicación de la que adolece el actual plan de *Practicum*. Y por otro, experimentar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el trabajo del alumno.

INTRODUCCIÓN

¿QUÉ ES TUSPRACTI@S?

Es un portal creado como punto de unión y referencia entre todos los participantes y responsables de la implementación de la asignatura *Practicum* en la titulación de Maestro especialista en Educación Física de la Universidad de Alicante. A través de él, pretendemos posibilitar la comunicación entre los maestros tutores, profesores tutores de la universidad y los alumnos en prácticas desde el centro escolar, de manera que, podamos compartir experiencias y solucionar problemas a partir de la propia práctica y de manera más inmediata. La elaboración de Materiales de Apoyo en soporte informático relacionados con la actuación del alumno en el aula, y el Foro de Intercambio, serán las herramientas que utilizaremos para hacer más eficaz la comunicación y la información entre todos los participantes.

Por otro lado, la necesaria adaptación del sistema universitario español al espacio Europeo de Enseñanza Superior, hace necesaria una nueva concepción y organización del modelo de enseñanza/aprendizaje universitario. En éste sentido, nuestros esfuerzos deben dirigirse hacia la búsqueda de estrategias educativas que posibiliten la docencia centrada en el “aprendizaje del alumno”. El Real Decreto 1125/2003 de 5 de 9 del 2003, establece que el crédito europeo es: “*la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios...En esta unidad de medida se integra las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios*”. Así mismo, el artículo 4.3 especifica que para la asignación de créditos “*se computará el número de horas de trabajo requeridas*” estando incluidas en este cómputo “*las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación*”.

Por todo lo anterior, pensamos que ésta web puede constituir una herramienta útil que contribuya a la consecución del objetivo que el Programa de Redes de Investigación en Docencia Universitaria ECTS 2003-2004 y que textualmente pretende: “*Participar en la conformación del espacio europeo de Educación Superior*”.

¿CÓMO SURGIÓ TUSPRACTIC@S.UA.ES?

En los actuales planes de estudios la asignatura de *Practicum* cuenta con una asignación de 32 créditos, de los cuales 30 se realizan en los centros de primaria junto con el/la maestra tutor/a, y 2 en la Facultad de Educación con el profesor tutor asistiendo a seminarios.

Las relaciones de comunicación, información y colaboración entre los responsables de la formación de maestros, y en concreto, en la asignatura *Practicum*, no son todas lo óptimas que desearíamos. Según investigaciones realizadas recientemente (Blasco, 2002) tanto los maestros tutores como los alumnos en prácticas que participaron en la investigación, expresaron la conveniencia de incrementar y mejorar dichas relaciones. La falta de tiempo alegada por algunos maestros tutores, y la carga docente del profesor universitario, fueron algunas de las cuestiones que justificaban la mayor colaboración en materia de formación. Por otro lado, la actual Guía del *Practicum* recoge las actuaciones que los maestros tutores y los alumnos/as deben realizar durante este periodo de formación, pero no se hace referencia en modo alguno, a la relación y comunicación entre los maestros tutores y profesores tutores de la universidad. Como tampoco aparece en el Convenio que la Conselleria de Educación y Cultura y la Universidad de Alicante firmaron con relación al desarrollo de la asignatura del *Practicum*.

Nosotros consideramos que la mencionada asignatura merece un tratamiento diferente del que goza en la actualidad. Por esta razón, y aprovechando la oportunidad que nos brinda el Instituto de Ciencias de la Educación, y ante la próxima integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, pensamos, que es necesario un cambio en el planteamiento de la asignatura *Practicum*. Cambio que, como referencia el Consejo de Coordinación Universitaria “*hace necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno*”. Asimismo, recomienda la necesidad de flexibilizar la formación académica posibilitando y ampliando el acceso social al conocimiento.

A partir de estos planteamientos, hemos diseñado esta página Web con la intención de que sirva de nexo entre los responsables de la formación de los futuros maestros, al tiempo que permita la comunicación e información más directa entre alumnos, alumnos y profesores tutores y maestros tutores.

¿QUIÉNES SOMOS?

El grupo de profesores lo formamos:

- ❖ Eliseo Andreu Cabrera, del departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Te podrá proporcionar información sobre contenidos de Juegos Populares y Tradicionales y Habilidad Motriz. Eliseo.Andreu@ua.es

- ❖ Josefa Eugenia Blasco Mira del departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Te podrá proporcionar información sobre contenidos de: Diseño y Desarrollo de Unidades Didácticas y Estilos de Enseñanza aplicados a la Educación Física, y Expresión Corporal. Es tutora de Prácticas del grupo C. Josefa.blasco@ua.es
- ❖ Jorge Carrió Garcia, del departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Te podrá proporcionar información sobre contenidos de: El cuerpo y estructura y percepción; Aspectos cuantitativos de la conducta motriz, Cualidades Básicas, Iniciación al Deporte Escolar. Jorge.Carrió@ua.es
- ❖ José Antonio Pérez, del departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Te podrá proporcionar información sobre contenidos de: Aspectos cuantitativos de la conducta motriz, Cualidades Básicas, Iniciación al Deporte Escolar. Es tutor de Prácticas del grupo A (Valenciano). J.Perez@ua.es
- ❖ Salvador Grau, del Departamento de Sociología, Psicología, Comunicación y Didáctica. Te orientará acerca de Criterios y sugerencias para el Análisis y Observación del centro escolar, para el análisis de las características del aula y sus alumnos y para el análisis e interpretación de las ACIs. Salvador.Grau@ua.es
- ❖ Rosabel Roig i Vila, del departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas, podrá ofrecerte las herramientas relativas a las TICs, la búsqueda de materiales y es tutora de Prácticas del grupo B. Rosabel.Roig@ua.es

OBJETIVOS

Los objetivos que pretendemos se concentran en:

1. Diseñar una página Web que sirva como punto de unión y de referencia entre todos los participantes en la implementación de la asignatura de *Practicum* de la titulación de Magisterio Educación Física.
2. Posibilitar la comunicación entre los alumnos y sus respectivos tutores.
3. Elaborar materiales de apoyo en soporte informático que orienten el aprendizaje autónomo de los alumnos en prácticas.
4. Integrar las TICs en la formación del alumno en prácticas.

MÉTODO Y MATERIAL

La investigación que describimos se ha centrado en conocer las aportaciones que la utilización de la web [TusPr@cticas](http://www.eduonline.ua.es/practicas/) puede haber gestado en los alumnos y maestros tutores en prácticas. Para ello hemos analizado los pensamientos y creencias de los participantes - alumnos y maestros tutores prácticas-. Como instrumentos de recogida de información, diseñamos dos cuestionarios, uno para los alumnos y otro para los tutores. Estos cuestionarios constan de dos partes. Una de ellas de carácter cuantitativo –un cuestionario estructurado- y otra más cualitativa, en el que los participantes deben realizar una reflexión narrativa sobre la experiencia implementada. Por tanto, la metodología de investigación utilizada ha sido mixta –cualitativa y cuantitativa-. El paradigma de investigación en el que se sitúa el presente trabajo queda enmarcado en el medicional pensamiento del alumno y del profesor (Contreras, 2002). El contexto de aplicación ha sido la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, y los Colegios Públicos donde los alumnos han realizado sus prácticas docentes, es decir el *Prácticum*. Por lo que se refiere a los participantes, a quienes ya hemos hecho referencia, han sido, por un lado, los alumnos de 3er. Curso de la titulación de Maestro especialista en Educación Física que realizan su *Prácticum*, y por otro, sus respectivos maestros tutores. Como coordinadores y profesores tutores, hemos ejercido, tres de los firmantes de ésta comunicación.

Como ya hemos comentado, éste trabajo ha sido realizado por un grupo de profesores integrados en el programas REDES del ICE de nuestra universidad. Constituidos como grupo, la coordinadora presentó en plan de trabajo y tras la puesta en común quedó organizado de la siguiente forma.

Las web se compone de tres apartados. En el *Información General* se ofrece información institucional y académica relacionada con los profesores, una introducción y los objetivos de la experiencia.



PÁGINA PRINCIPAL DE LA WEB [TUSPR@TICAS](http://www.eduonline.ua.es/practicas/materiales.htm)

Con la denominación de *Materiales de Apoyo*, se encuentran, en primer lugar, la Guía de *Practicum*, documento de referencia que orienta sobre las actuaciones que llevan a cabo los alumnos/as en el centro educativo durante su periodo prácticas. En segundo lugar y con la denominación de Temas, dispondrás de información acerca de:

- ❑ Criterios y sugerencias para el Análisis y Observación del centro escolar, para el análisis de las características del aula y sus alumnos y para el análisis e interpretación de las ACIs.
- ❑ Al diseño de las Unidades Didácticas, con ejemplos de vídeos.
- ❑ Información sobre los diferentes estilos de enseñanza susceptibles de ser aplicados en las sesiones de Educación Física, con ejemplos prácticos en formato de video que vosotros habéis diseñado y protagonizado.
- ❑ Sugerencias para elaborar Unidades Didácticas de cada uno de los bloques de contenido de la Comunidad Valenciana.
- ❑ Información sobre diferentes webs relacionadas con la Educación Física.

Dirección <http://www.eduonline.ua.es/practicas/materiales.htm>

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

HOME INFORMACIÓN MATERIALES FOROS

1.- Guía del Practicum

El Practicum es una asignatura troncal de 32 créditos del Plan de Estudios que conduce a la obtención del título de Maestro en sus diversas especialidades y que se cursa en tercero. Sin embargo no es una asignatura más. Tiene unas características definitorias y unas peculiaridades en cuanto a su desarrollo que le confieren unas señas de identidad especiales.

...para saber más 

:: Adaptaciones	Descargar archivo 
:: Observación y análisis	Descargar archivo 
:: Lista de Centros	Descargar archivo 

2.- Temas

2.1.- Planificación en la Educación Física	Descargar archivo 
2.2.- Metodología	Descargar archivo 
2.3.- Conducta docente en el aula	Descargar archivo 
2.4.- La expresión corporal como contenido	Descargar archivo 
2.5.- El cuerpo y la salud	Descargar archivo 

VENTANA DE MATERIALES DE LA WEB [TUSPR@TICAS](http://www.eduonline.ua.es/practicas/materiales.htm)

- ❑ Videos sobre diferentes temas: implementación de estilos de enseñanza, desarrollo de sesiones



VENTANA DE MATERIALES DE LA WEB [TUSPR@TICAS](http://www.eduonline.ua.es/practicas/materiales.htm) , EN LA QUE SE DETALLAN LOS VIDEOS QUE SE PUEDEN VISUALIZAR Y SU TEMÁTICA.

Y por último, el *Foro de Intercambio* que sirve como medio de comunicación entre compañeros y tutores. De esta forma, era posible el contacto diario entre los participantes siempre que lo consideraban oportuno y necesario. Además, este espacio permitía colgar aquellas dudas, preguntas o cuestiones relativas a la estancia en el centro y/o a la redacción de la memoria.

The image shows a web browser window with the address bar displaying 'http://www.eduonline.ua.es/practicas/aforo.php'. The page header features the text 'Tus pr@cticas' in a stylized font, the Universitat d'Alacant logo, and the text 'Universitat d'Alacant' and 'Universidad de Alicante'. Below the header is a navigation menu with links: HOME, INFORMACIÓN, MATERIALES, FOROS, and a search bar. The main content area contains a login form with labels 'Usuario:' and 'Contraseña:', each followed by a text input field. To the right of the password field is an 'Enviar' button. At the bottom of the page is a blue footer bar with a small envelope icon on the left.

Ventana de la web [TusPr@cticas](http://www.eduonline.ua.es/practicas/aforo.php) destinada al Foro.

RESULTADOS

ANÁLISIS Y TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El análisis y tratamiento de la información se ha realizado diferenciando los dos grupos de participantes. Por un lado, la información procedente de los alumnos en prácticas, y por otro, la de los maestros tutores. Los resultados que a continuación vamos a presentar se refieren solo a la **parte cualitativa** de la investigación que afecta a los alumnos participantes.

Un procedimiento previo al análisis de los resultados es la transcripción de los textos, en este caso las narrativas de los alumnos, a documento de Word, y posteriormente convertirlos en formato ASCII o RTF para que puedan ser interpretados por *Aquad Five*. El programa necesita de un amplio margen derecho donde se irán marcando los códigos. Por

esta razón, cada una de las líneas de texto no deberá superar las 60 caracteres, e incluso se recomienda que no sobrepasen los 50 en caso de que los textos contengan mucha información, ya que en cada línea pueden identificarse hasta 10 códigos Huber (2001). A continuación asignamos un nombre diferente a cada uno de los archivos de los participantes, por ejemplo, 0.1; ó Alum.01, y ya podemos comenzar el análisis.

Las tareas implicadas en los análisis de datos cualitativos según Rodríguez, Gil, García (1996) a partir de Miles y Huberman (1994) se resumen en: reducción de datos - proceso que realizamos a partir de la lectura de los documentos, separación de unidades de significado siguiendo criterios temáticos, identificación y clasificación, es decir, elaboración de categoría y asignación de códigos y definición; continuamos con la disposición y transformación de los datos organizados en tablas y gráficas; para terminar con la obtención de resultados y conclusiones. Con la intención de dotar al proceso de análisis de datos de mayor objetividad, validez y fiabilidad, hemos utilizado el programa de análisis informático *AQUAD.Five* (Huber, 2001) en la certeza de que dicho programa constituye una herramienta eficaz y capaz de generar respuestas consistentes que demanda el análisis de documentos narrativos. Por otro lado, algunos de los profesores integrantes del grupo, disponen de experiencias anteriores en trabajos de investigación (Blasco, 2002,2003).

A partir de este momento comenzamos con la reducción de los datos. Para ello leímos en repetidas ocasiones cada uno de los documentos de los alumnos con la intención de elaborar la lista de categorías emergentes a las que luego asignaríamos los códigos correspondientes.

1. FUNCIONAMIENTO, DISEÑO Y MANEJO DE LA WEB TusPr@cticas

- 1.1 Fácil
- 1.2 Difícil
- 1.3 Poco atractiva

2. CONTENIDOS

- 2.1 Útiles, provechosos y positivos
- 2.2 Medio de apoyo
- 2.3 Temática conocida
- 2.4 Indiferentes
- 2.5 De escaso interés
- 2.6 Medio de reflexión

3. FRECUENCIA EN LA CONSULTA DE LA WEB TusPr@cricas

- 3.1 Continua
- 3.2 Periódica
- 3.1 Escasa

4. UTILIZACIÓN D ELA WEB TusPr@cticas

- 4.1 Consultar y buscar información

- 4.2 Resolver dudas
- 4.3 Medio de comunicación

5. VALORACIÓN Y FUTURO DE LA WEB TusPr@scticas

- 5.1 Herramienta innovadora, provechosa e interesante
- 5.2 Felicitaciones y agradecimientos
- 5.3 Efectuar modificaciones y mantenerla
- 5.4 Eliminarla
- 5.5 Sugerencias

6. NO COUNT

Una vez elaborada la lista de categorías, el paso siguiente consiste en la separación de unidades de significado siguiendo criterios temáticos y la identificación y clasificación de códigos y categorías. A continuación procedimos a la definición de cada una de las categorías y subcategorías y asignándoles los episodios más significativos relatados por los participantes. Esta información se ha obtenido mediante *Aquad.Five* en la opción *Análisis de segmento de textos*. Dado que este proceso es bastante largo y prolongaría en exceso el número de páginas permitido para la comunicación, nos limitaremos a exponer un pequeño ejemplo.

DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS Y CODIFICACIÓN

Con la categorización nos disponemos a clasificar conceptualmente las unidades de texto que se agrupan bajo un mismo tópico. Como sabemos, las categorías pueden hacer referencia a situaciones, acontecimientos, relaciones entre personas...etc. En el caso que nos ocupa, pretendemos analizar las opiniones que los alumnos en prácticas de la especialidad de Magisterio Educación Física de la Universidad de Alicante, han aportado del uso de la página web TusPr@cticas, que el grupo de trabajo a diseñado como medio de apoyo al aprendizaje del alumno en el Programa de Redes.

1. FUNCIONAMIENTO, DISEÑO Y MANEJO DE LA WEB TusPr@cticas

En torno a esta categoría se agrupan las opiniones expresados por los participantes relativas a la ejecución, facilidad y/o claridad al acceder y navegar por la página.

1.1 *Fácil:*

Cuando la consulta y recorrido por las diferentes apartados y enlaces de los que dispone el entorno virtual, no ha ofrecido grandes esfuerzos, ni de comprensión en el uso, ni de utilización.

“ Pienso que la web está bastante bien conseguida, con un tratamiento adecuado de toda la información” (0.14).

1.2 Dificil

En contraposición al anterior, se agruparán en esta categoría, todas aquella opiniones y/o sugerencias en las que los participantes hallan encontrado dificultades en su manejo. Puede darse el caso que los inconvenientes provengan, bien del propio diseño de la página, o bien de la persona que la utiliza, es decir, de la falta de formación en el manejo de estos instrumentos.

“ Como ya he dicho antes si que me parecen muy útiles y aprovechables los contenidos también los videos son una novedad muy ilustrativa aunque bajaban un poco lentos”. (017).

Una vez realizado el mismo proceso que acabamos de hacer con todas y cada una de las categorías y subcategorías del listado adjunto, continuamos con la disposición y transformación de la información con la intención de acercarnos a las conclusiones.

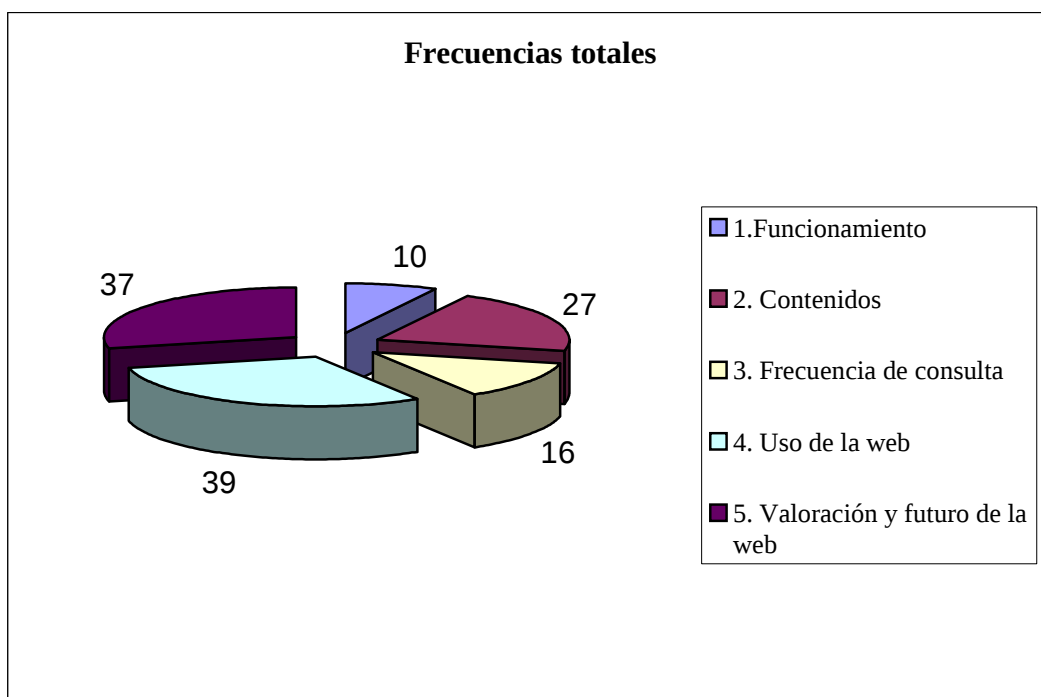
DISPOSICIÓN Y TRANSFORMACIÓN D ELA INFORMACIÓN

Comenzaremos el análisis a partir de las categorías generales aplicando la opción de *Aquad Five*, *Búsqueda*, *Frecuencia de códigos* con la que obtendremos el número de veces que se repite un código en los episodios relatados por los alumnos. Los resultados aparecen destacados en negrita en la tabla adjunta.

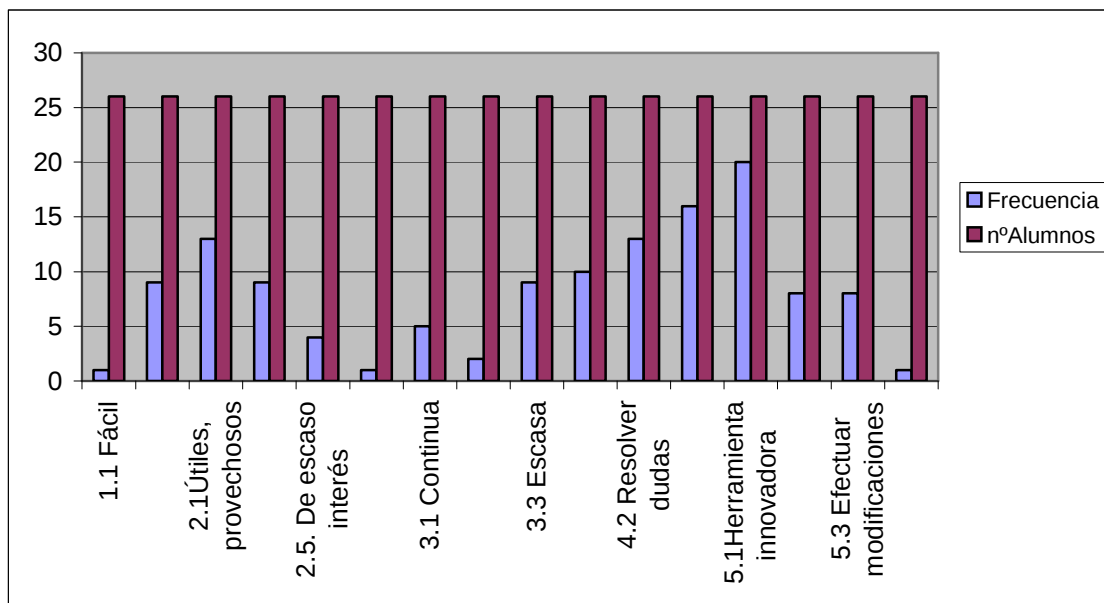
CATEGORÍAS	FRECUENCIAS	Nº DE ALUMNOS
1. Funcionamiento		
1.1 Fácil	1	26
1.4 Dificultad en el acceso	9	
TOTAL	10	
2. Contenidos		
2.1 Útiles, provechosos, positivos	13	26
2.2 Medio de apoyo	9	
2.5 De escaso interés	4	
2.6 Medio de reflexión	1	
TOTAL	27	
3. Frecuencia de consulta la Web		
3.1 Continua	5	26
3.2 Periódica	2	
3.3 Escasa	9	
TOTAL	16	
4. Uso de la Web		
4.1 Consultar y buscar información	10	26
4.2 Resolver dudas	13	
4.3 Medio de	16	

comunicación		
TOTAL	39	
5. Valoración y futuro de la web		
5.1 Herramienta novedosa, provechosa e interesante	20	
5.2 Felicitaciones	8	
5.3 Efectuar modificaciones y mantenerla	8	26
5.4 Sugerencias	1	
TOTAL	37	
TOTAL	129	

Tabla 1. Número de frecuencias alcanzadas en cada una de las categorías generales.



Grafica 1. Representación de las frecuencias totales alcanzadas por cada una de las cinco categorías analizadas.



Gráfica 2. Representación de las frecuencias parciales alcanzadas por cada subcategoría.

Como podemos observar en las tablas y gráficas adjuntas (Gráfica 1 y 2), las mayores frecuencias se registran en la *categoría 4: Uso de la web [TusPr@cticas](#)* (39) en la que se especifica para que sea ha utilizado. Según se desprende de los comentarios realizados por los alumnos, la página les ha servido mayoritariamente como medio de comunicación (16) entre todos los participantes en esta experiencia, y como consecuencia de ello para resolver las dudas que se les planteaban a diario en su centro de prácticas (13), para consultar y buscar la información necesaria (10) sin tener que esperar a los miércoles, día en el que se celebraban los seminarios en la universidad, y por tanto poder consultar con sus respectivos profesores tutores.

“Pienso que la web resulta bastante interesante en cuanto a la posibilidad de comunicarte con el resto de compañeros que realizan las prácticas en otros colegios (contrastando experiencias) y con los tutores en la universidad ya que se pueden resolver problemas que no pueden esperar”.
(0.11)

Debemos hacer constar llegado este punto, que los profesores tutores de la universidad no visitan a los alumnos en prácticas en sus respectivos centros, circunstancia que consideramos un problema y que fue motivo algunas investigaciones (Blasco, 2002, 2003). Este hecho ha sido uno de los motivos por los que pusimos en práctica esta experiencia.

La categoría 5. *Valoración y futuro de la Web* ha sido la segunda que mayor presencia ha tenido en las narraciones de los participantes. En ella los alumnos han considerado de manera muy positiva la iniciativa desarrollada por el grupo de profesores, considerando la misma como una herramienta innovadora provechosa e interesante, tal y como expresaba uno de los alumnos:

“Me parece muy interesante la posición que han tomado los profesores tutores al crear esta web porque nos facilita información necesaria e interesante, y que sobre todo nos puede ser muy útil a la hora de llevar a cabo nuestra memoria” (0.18).

Si bien otro participante ha indicado la conveniencia de que, con vistas al futuro, sería conveniente realizar algunas modificaciones en algunos apartados, como por ejemplo:

“ En fin me parece una gran ayuda, mejorable, para mi gusto en la distribución de las sesiones que me parece un poco confusa, pero por lo demás bien”. (017).

En tercer lugar en orden de frecuencia se sitúa la *categoría 2. Contenidos* (27). En sus valoraciones, los alumnos han entendido que los materiales “colgados” en la web, en general les han sido de gran utilidad, sobretodo como medio de apoyo en la confección de la memoria y de las unidades didácticas. Si bien se han producido algunas voces discordantes. Veamos algunos ejemplos:

“ En primer lugar me gustaría comentar la gran gama de contenidos que se nos han ofrecido y los vínculos a páginas de ayuda y de información”. (0.6)

“ Creo que los contenido presentados son adecuados y los más útiles a la hora de realizar nuestra unidad didáctica, pese a que en mi caso, debido a al temática de mi U.D. no me ha sido muy útil”. (0.3).

“También intenté buscar información que me ayudase a elaborar mi unidad didáctica aunque no encontré lo que buscaba” (0.4).

“ Pienso que deberían también poner más enlaces útiles como la página del Ministerio de Educación y enlaces a páginas relacionadas con las diferentes especialidades”. (025).

Creemos que los ejemplos que acabamos de exponer ilustran los resultados obtenidos. En los dos primeros casos, los alumnos evalúan de manera muy positiva los materiales que hemos puesto a su disposición, aunque en alguno de ellos no le sirvió. Por el contrario, otro participante reclama mayor información a otras conexiones. Este caso nos hace pensar que el participante no ha “navegado” suficientemente por la página en busca de información, pues al entrar en la pestaña de *Materiales*, se dispone de un archivo con el título de “*Las Tics y al Educación Física*” donde además de un información general relacionada con el uso y beneficio que las tecnologías de la información y comunicación, se exponen diversas direcciones de webs a las que los alumnos podían entrar para buscar información. Por otro lado, en la página principal, aparecen con el nombre de *Enlaces de interés*, dos direcciones de dos entorno de aprendizaje elaborados por otro grupo de profesores de nuestro departamento que son utilizados habitualmente, tanto por los profesores como por los alumnos de nuestra facultad. Tal circunstancia sería indicativa de que el alumno no ha dedicado el tiempo suficiente a la búsqueda de información.

En cuanto a la *categoría 3.Frecuencia de consulta de la web* (16), según se desprende de los comentarios de los alumnos, las visitas a la página no han sido todo lo abundantes que hubiésemos deseado, pero cuando lo han hecho ha sido para resolver dudas con los tutores de la universidad, o intercambiar y buscar información con sus compañeros. Estos resultados están en sintonía con los alcanzados en la *categoría 5. Valoración y futuro de la Web*, lo cual contribuiría a confirmar uno de los criterios de rigor propios de la

investigación cualitativa como es el criterio de confirmabilidad (Arnal, Del Rincón, Latorre 1998).

“Me parece una idea buenísima la creación de esta página así podemos estar en contacto con nuestros profesores tutores y compañeros.” (0.25).

De algunos de estos comentarios podríamos entrever que los alumnos en prácticas reclaman la posibilidad de comunicación entre todos los integrantes en las prácticas docentes.

Por último, las frecuencias obtenidas por la categoría 1. *Funcionamiento, diseño y manejo de la Web* (10) demuestran que el escaso índice de referencias podría deberse a que no ha sido un aspecto que ha merecido la atención de los alumnos. Aunque, en los casos que se ha hecho, ha sido para objetar dificultades en el acceso como por ejemplo:

“ La verdad es que no la he utilizado mucho, y cuando lo he hecho ha sido para ver los videos de las sesiones, pero no fue posible” (0.4).

“También decir que no he podido ver los videos porque en más de una ocasión que me he metido en la página ponía que no estaban disponibles” (0.6).

Al introducir material audiovisual en la web, éramos conscientes de los riesgos que corríamos, pues para proceder a la visualización de los mismos se requería *software* mínimo y parece ser que no todos los centros educativos disponían de ellos. A pesar de ello el profesorado informó de la necesidad de “bajarse” de internet los “*codexs*” necesarios para poder ver los videos.

Un aspecto que hemos considerado importante al abordar los resultados, ha sido el bajo nivel de participación de los alumnos en la redacción de las narrativas. De los 86 alumnos matriculados, solo se han recogido 26 documentos (30’2%). Los motivos de la escasa participación, no han sido científicamente analizados, pero en una puesta en común que realizamos los tres profesores tutores, llegamos a la conclusión de que quizá alguno de nosotros no hubiera recordado suficientemente a los participantes la necesidad de realizar estos documentos, a pesar de que la coordinadora del proyecto se dirigió en varias ocasiones, a través del correo electrónico, a cada uno de los centros de prácticas recordando esta obligación.) Esta circunstancia se repitió con los alumnos cuando asistían a los seminarios individuales. A pesar del elevado nivel de abstención, consideramos conveniente seguir con el análisis de los resultados, pues ello no daría una idea, al menos parcial, de cómo ha funcionado la experiencia, y podríamos tomar decisiones con vistas al futuro

CONCLUSIONES E INFORME FINAL

Para obtener una visión global de la confluencia de las conclusiones del proyecto, abordaremos las conclusiones a partir de los objetivos o cuestiones de investigación

- ❑ Nuestro primer objetivo se centraba en “*diseñar una página Web que sirva como punto de unión y de referencia entre todos los participantes en la implementación de la asignatura de Practicum de la titulación de Magisterio Educación Física.*”. A tenor del número de frecuencias alcanzado por la categoría 1. *Uso y frecuencia de la web* (39), pensamos que la experiencia puesta en práctica ha obtenido unos resultados bastante favorables. Estos mismos resultados nos sirven para confirmar que también hemos alcanzado el segundo de los objetivos propuestos, *Posibilitar la comunicación entre los alumnos y sus respectivos tutores.*
- ❑ En cuanto al tercer objetivo, *Elaborar materiales de apoyo en soporte informático que orienten el aprendizaje autónomo de los alumnos en prácticas*, la valoración que los alumnos han realizado de los materiales elaborados por el grupo de trabajo a los ellos tenían acceso, han sido aceptables. En algunos casos se han escuchado voces que reclamaban mayor diversidad y originalidad en los mismos.

La intención del grupo de trabajo al elaborar los materiales era doble. Por un lado, pretendíamos tender un andamiaje sobre la base de trabajos realizados por los alumnos durante el curso académico, y que ya habían sido objeto de análisis, y pudieran de ésta forma, reflexionar con más detenimiento sobre ellos. Y por otro, que, a partir de esos conocimientos ya adquiridos elaboraran sus propios materiales, cumpliendo así otro de los objetivos que pretende el programa REDES de la Universidad de Alicante en el marco del cual se sitúa este proyecto, el aprendizaje autónomo del alumno.

- ❑ En concordancia con el párrafo anterior, la *Integración las TICs en la formación del alumno en prácticas*, nuestro último objetivo, se ha conseguido doblemente. De una parte, hemos subsanado, parcialmente, la falta de comunicación de la que adolece el *Prácticum*. Y por otro, se ha creado un entorno de aprendizaje virtual a través del cual los alumnos pueden acceder a la búsqueda de información, resolución de problemas y creación de materiales.

En conclusión, y aunque con cierta prudencia, consideramos que los resultados obtenidos de la implementación de la web TusPr@cticas, nos hace pensar y anima a seguir trabajando en la dirección que apuntan algunos de los alumnos en sus narrativas, como son, la mejora del acceso a dicha plataforma y a la inclusión de materiales más novedosos. Por nuestra parte, intentaremos que en futuras actuaciones, inculcar en nuestros alumnos la capacidad para trabajar de manera más autónoma y constructiva, acercándonos hacia la nueva concepción y organización del modelo de enseñanza/aprendizaje universitario. En éste sentido, nuestros esfuerzos deben dirigirse hacia la búsqueda de estrategias educativas que posibiliten la docencia centrada en el “aprendizaje del alumno” aspecto este de suma importancia de cara a la integración de España en el Espacio Europeo de Educación Superior que debe ser una realidad en el 2008.

BIBLIOGRAFIA

Blasco Mira, J.E. (2002). *La investigación colaborativa como medio de aprendizaje de los profesores en prospectiva y de desarrollo profesional. Estudio de caso*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Alicante.

Contreras Jordán, o. (2002). La investigación en Educación Física. En Sánchez Bañuelos, F., Fernández García, E. (coord.): *Didáctica de la educación Física para Primaria*. Pp. Madrid. Prentice Hall.

Huber, L., Fernández Smith, G. Lorenzo, O., y Herrera , L. (2001): *Análisis de datos cualitativos con Aqua cinco para Windows*. Granada. Grupo Editorial Universitario.

Latorre, A., Del Rincón, D.y Arnal, J. (1998). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Algibe.

2º PARTE:

METODOS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES

.

CAPÍTULO 5. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

1. INTRODUCCIÓN:

La metodología cuantitativa trata de analizar los hechos objetivos sometidos a leyes generales, es decir, la investigación cuantitativa somete la realidad a controles que permitan realizar un estudio extrapolable y generalizable.

El análisis cuantitativo de contenido es condición indispensable para la valoración cuantitativa (Heinemann, 2003). Es verdad que todo análisis cuantitativo va seguido por su parte de una fase cualitativa en la que se interpreta la recopilación de esos datos, pero debemos entender el objetivo de este tipo de investigación.

El objetivo es presentar datos procesados de forma ordenada, (Gratton and Jones, 2004), sin poner a prueba un conocimiento, los estudios se quedan en una etapa de clasificación y tabulación en la exposición de cuadros de frecuencias y porcentajes, sin ningún análisis e interpretación teórica de los resultados y seguidos de un análisis informático estadístico. Es decir, los datos no conducen a la formación de conceptos. Evidentemente sino van acompañados de una interpretación cualitativa.

Este tipo de saber empírico representa sólo una ampliación del campo de observación de la realidad, las investigaciones únicamente dan cuenta del dato de manera ordenada, (numérica) corresponden a la emergencia del deseo de conocer la realidad.

Los datos deben ser preparados para su posterior análisis, por ello debemos establecer códigos significativos para que podamos añadir valores numéricos a estos datos. Por

ejemplo, si preguntamos ¿Cuál es tu deporte favorito?, y elaboramos una serie de datos para cuantificar la respuesta, como:

*Tenis
*Fútbol
*Baloncesto

El sujeto deberá elegir entre los deportes expuestos, así de esa forma aumentaremos en número cada dato.

La función principal de esta parte del estudio es la descripción de las características del objeto de investigación, buscando llegar a conclusiones inmediatamente derivadas de los datos cuantitativos.

Siguiendo con nuestro ejemplo, cuantificaremos la elección del deporte y llegaremos a una inmediata conclusión, un orden de los datos (primero, segundo y tercero).

Los científicos de Ciencias del Deporte utilizan ambas investigaciones las cualitativas y las cuantitativas, con el fin de conocer e interpretar la actualidad del Deporte.

Diferencias entre los métodos: cuantitativos y cualitativos

Indudablemente, cada uno de los métodos tiene unos puntos fuertes y otros menos. En la siguiente ilustración se muestra las diferencias más claras entre ambos métodos.

Investigación Cualitativa	Investigación Cuantitativa
Centrada en la fenomenología y comprensión	Basada en la inducción probabilística
Observación naturista sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetiva	Objetiva
Inferencias de sus datos	Inferencias más allá de los datos

Exploratoria, inductiva y descriptiva	Confirmatoria, inferencial, deductiva
Orientada al proceso	Orientada al resultado
Datos "ricos y profundos"	Datos "sólidos y repetibles"
No generalizable	Generalizable

2. LAS ACTUALES LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

El concepto de investigación en ciencias de la actividad física y el deporte ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al tiempo que aparecen nuevos enfoques y modos de entender la realidad motriz y deportiva. Según el libro blanco en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte elaborado para la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Evaluación, dirigido por Fernando del Villar Álvarez (2004). Argumenta las distintas líneas de investigación en Ciencias del Deporte, que consideramos una obra de excelente calidad y de la que aquí reflejamos sus puntos más destacados.

2.1. Educación física y enseñanza de la actividad física y el deporte

Los enfoques de investigación en este campo, más consolidados a lo largo de la última década pueden ser agrupados dentro de las tres siguientes perspectivas:

- Enfoques técnicos y tecnológicos
- Enfoques mediacionales
- Enfoques socioculturales

- Enfoques técnicos y tecnológicos:

En estos enfoques, Fernando del Villar Álvarez (2004), la búsqueda de la eficiencia en la enseñanza en sus diferentes aspectos constituye el objeto principal de la investigación. Dentro de este enfoque se pueden contemplar las siguientes líneas de investigación:

- a) Mejora global de los planteamientos de enseñanza
- b) El análisis de la enseñanza
- c) Profesor experto- profesor principiante

- d) Conducta del docente e implicación y esfuerzo del alumnado
- e) Retroalimentación suplementaria, especialización y experiencia del docente
- f) Presentación de las tareas de enseñanza
- g) Control de la clase y mantenimiento de la disciplina
- h) Enseñanza Deportiva:

Enfoques mediacionales

- a) El pensamiento del docente
- b) El pensamiento del alumno
- c) La enseñanza reflexiva
- d) Actitudes de los alumnos hacia la enseñanza, relativa a la actividad física y el deporte, las clases como acontecimiento social
- e) La motivación en relación con la adherencia a la práctica de la actividad física y el deporte

Enfoques socioculturales

Estos enfoques centran su atención en los aspectos sociales y culturales del entorno global en el que se desarrolla la enseñanza, Fernando del Villar Álvarez (2004). Dentro de este enfoque se pueden contemplar las siguientes líneas de investigación:

- a) Contexto de la clase, entorno socio- cultural y transmisión de ideología:
- b) La influencia de la cultura en la enseñanza de la actividad física y el deporte:

2.2. El deporte y las prácticas físico-deportivas

Algunas de las líneas de investigación relacionadas con el deporte. Fernando del Villar Álvarez (2004), están contempladas transversalmente en los ámbitos de actividad física y

salud, educación física escolar, ciencias del comportamiento, biomecánica y ergonomía, vinculadas a disciplinas como la Biomedicina, las Ciencias Sociales y del Comportamiento.

- a) Mejora del rendimiento del deportista
- b) Mejora de la competitividad del deportista
- c) Metodología Deportiva:
- d) Nuevas tecnologías aplicadas al deporte

.

2.3. Ciencias sociales y comportamentales aplicadas a la práctica de la actividad física y el deporte

En la actualidad son numerosas las líneas de investigaciones nacionales e Internacionales, Fernando del Villar Álvarez (2004), que se están desarrollando dentro del área comportamental y social, agrupando las líneas alrededor de tres grandes dimensiones:

- a) Habilidades y competencias psicológicas de los deportistas y practicantes de ejercicios físicos
- b) La evaluación psicológica y los programas de intervención psicológica en los diferentes niveles de pericia.
- c) Medición de los procesos psicológicos e investigación transcultural en el deporte y el ejercicio.
- d) Control Motor y Aprendizaje Motor.
- e) Procesos evolutivos psicológicos y motrices.
- f) Procesos psico- sociales y dinámica de grupos
- g) El proceso de socialización y el desarrollo moral en el deporte
- h) Análisis cultural y social del fenómeno deportivo
- i) La práctica de la actividad física y el deporte dentro de los grandes grupos sociales

j) Deporte y el género

k) Deporte y Sociedad

2.4. Fisiología del ejercicio, orientada hacia la salud y hacia el rendimiento deportivo

Lo más actual y novedoso son las líneas de investigación sobre:

- Regulación del metabolismo durante el ejercicio, desde el nivel sistémico hasta el nivel molecular.
- Factores determinantes de la fatiga.
- Identificación de los factores genéticos relacionados con el rendimiento deportivo.
- Explicación de los mecanismos, desde el nivel molecular hasta el nivel del organismo completo, por los que distintos programas de entrenamiento producen las mejoras en el rendimiento deportivo.
- Desarrollo de nuevos procedimientos para el estudio del flujo sanguíneo local y del consumo de O₂ local muscular, aplicables al ser humano.
- Desarrollo de nuevos procedimientos "no invasivos" para la medición de variables fisiológicas en seres humanos durante el ejercicio.
- Interacciones entre nutrición, ejercicio y recuperación: desde el nivel molecular hasta el organismo entero.
- Estudio de los mecanismos fisiológicos que median la adaptación del ser humano al ejercicio en ambientes extremos (calor, frío y altura, principalmente).

2.5. Ciencias morfológicas, biomecánica y ergonomía aplicadas a la actividad física y el deporte

Las líneas son:

- a) Análisis biomecánico de la técnica deportiva, orientado a analizar o dar explicación a los movimientos deportivos desde la perspectiva científica de la física.

- b) Desarrollo metodológico y técnicas de instrumentación.
- c) Modelado y simulación de la técnica deportiva.
- d) Comportamiento biomecánico del sistema músculo-esquelético.
- e) Biomecánica aplicada a los deportes para discapacitados.
- f) Diseño de complementos y equipamiento deportivo.

2.6. Organización y gestión de la actividad física y el deporte

Las principales líneas de investigación:

- a) Aspectos socio-económicos de la actividad física y del deporte
- b) Gestión de la calidad
- c) Técnicas, herramientas y métodos de gestión
- d) Equipamiento e infraestructura deportiva
- e) Regulación normativa y legislación
- f) Marketing

En resumen, estas son las líneas de investigación que recoge el libro blanco en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte elaborado para la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Evaluación, y dirigido por Fernando del Villar Álvarez (2004).

3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Introducción:

Es evidente, que toda investigación debe contestar a un problema con evidencia basado en el método científico. No podemos olvidar que el método científico es aquel que se caracteriza por

¿Qué es el método científico?

Es aquel método que se caracteriza por ser:

- Objetivo
- Sistemático
- Contrastable y verificable
- Inductivo
- Preciso
- Verdadero

Este proceso nos debemos dar cuenta que existen otras fuentes del conocimiento como: la experiencia personal, la tradición y las autoridades en la materia.

Los pasos del método científico son:

- Situarse en un área o dominio
- Formular una pregunta de investigación
- Analizar lo que han hecho otros
- Formular una hipótesis
- Diseñar
- Interpretar los resultados
- Establecer conclusiones

Tipos de Investigación:

- Según el paradigma:
Cuantitativo y cualitativo
- Según el propósito:
Básica, aplicada, evaluativa, Inv-acción
- Según el método:

Experimental y no experimental

Detección de problemas en investigación de E.F. y Deportes

**Ejemplos:*

- Explicar como la mejora de la forma física afecta a la motivación del sujeto.
- Relacionar entre el estatus social de los atletas y su repercusión en el rendimiento deportivo.
- Determinar que método A, B, o C de entrenamiento, tiene mejores resultados.

Según los campos:

- Aprendizaje y desarrollo motor
- Rendimiento deportivo
- Didáctica de la educación física
- Sociología del deporte
- Gestión deportiva
- Psicología del deporte

La cuestión de investigación

Para comprender el propósito del trabajo de investigación, es necesario identificar e interpretar el problema de investigación. Igualmente, debemos familiarizarnos con los conceptos esenciales que podemos denominar variables.

- *El concepto de variable:* es una característica que contiene variaciones, suelen tomar valores diferentes o formar categorías. Hay variables que se expresan numéricamente, como por ejemplo el nivel de condición física. Otras variables se describen mejor en forma de categorías (variables categóricas) como puede ser el género.

La definición de variable: las variables se suelen definir de dos maneras constitutivas y operativas.

- *Constitutivas.* Es lo que entiende el investigador por esa variable. Se expresa mediante: (palabras, conceptos, blanco)

- *Operativas*. Indica las operaciones que se realizan para medir o manipular la variable:(género,.....)

El tipo de variable: hay varios tipos de variables en investigación deportiva, pero las más importantes son:

- *Independiente*: Es la que precede, influenciada o predice el resultado
- *Dependiente*: Es la variable que se ve influida o afectada por la variable independiente

La Variable Independiente es el antecedente, y la Variable Dependiente es el consecuente. En la investigación en Ciencias del Deporte, el método de entrenamiento, método de enseñanza deportiva, etc. son variables independientes.

El rendimiento deportivo, los valores en el deporte, etc. son habitualmente variables dependientes.

El tipo de variable:

-*Extraña*: es cualquier fuente de error que afecte a los resultados o variable dependiente.

-*Enmascarada*: es un tipo de variable extraña que varía sistemáticamente con la independiente (rivaliza con ella); una vez identificada ha de pasar a ser controlada.

Por ejemplo, en la aplicación de dos métodos de entrenamiento realizado por dos entrenadores distintos, en este caso la variable profesor es una variable extraña, ya que puede afectar a la variable dependiente.

-*Continua*: es aquella que puede tener infinitos valores en un continuo o rango de puntuaciones. El valor de la variable puede ser cualquier punto en el continuo. Ejemplos: el peso, la talla, el índice de masa corporal.

-*Categorica*: son variables que se expresan mediante categorías o grupos definidos por categorías específicas. Ejemplo: hombre/mujer, mañana/tarde.

Otro tipo de variables:

-*Intervinientes*: son variables inobservables que influyen en el comportamiento (motivación, ansiedad, etc..)

-*Control*: son variables que se incorporan al diseño para eliminar una variable extraña. Hacen la función de variable independiente. Por ejemplo, en la realización de dos programas de entrenamiento deportivo, se sospecha que los efectos de un método dependen del potencial de nivel deportivo de ese grupo. Para controlar esa variable, se puede clasificar a los deportistas por bajo, medio o alto nivel.

-*Organísmica*: son características estables del sujeto que no se pueden manipular: el peso, la masa ósea, el género. etc..

Los Problemas de Investigación:

Definir el problema de investigación es importante por:

-*Centrar la investigación en un ámbito.* En ciencias de la actividad física y el deporte en:

- *En Ciencias de la Enseñanza deportiva
- *En la práctica del deporte: Análisis del rendimiento
- *En Ciencias Sociales del deporte
- *En Ciencias de la Salud aplicada al Deporte
- *En Ciencias Morfológicas aplicadas al Deporte
- *En gestión y ocio deportivo.

-Proporcionar información importante

(La definición del problema contiene el tipo de investigación y las variables)

Fuentes para definir el problema de investigación:

- El interés del investigador
- El intento de aplicación de una teoría
- La replicación de estudios
- Los resultados contradictorios de otra investigación

Criterios para valorar los programas de investigación:

- El problema ha de ser investigable
- El problema ha de ser importante
- El problema debe indicar el tipo de investigación
- El problema debe ser claro

La hipótesis de investigación:

Def. Es una predicción tentativa de los resultados antes de que los datos sean recogidos y analizados. Expresión declarativa de los resultados esperados.

De. Hipótesis nula: Expresión matemática de la hipótesis de investigación

Criterios para realizar una correcta hipótesis de investigación:

- H. I. Debe estar definida en forma declarativa.
- H.I. Debe configurarse paralelamente con la teoría y la investigación previa.
- H.I. Debe seguir el problema de investigación y la revisión de la literatura
- H.I. Debe ser verificable, clara y concisa

Revisión de la literatura de investigación en E.F. Deporte

Propósito de la revisión de la literatura:

- Relacionar la investigación con el problema.
- Ayuda a centrar y redefinir el problema
- Desarrolla el significado del problema
- Proporciona la base para formular hipótesis.

Pasos en la revisión:

- Revisión de fuentes secundarias: (Libros de texto, revistas, enciclopedias y manuales)
- Revisión de fuentes primarias: (Búsqueda on-line, Base de datos, Los abstracts).

Identificación de las palabras clave:

- Tesauros (ERIC)
- SPORT DISCUS

Diseño de Investigación:

Def. “Plan de recogida de información de los sujetos, o en caso de investigaciones experimentales también la naturaleza de los tratamientos controlados.”

Dos tipos de Diseño:

Experimental: cuando el investigador manipula la variable independiente.

No Experimental: cuando el investigador no manipula la variable independiente.

Diseños no experimentales:

-Tipos:

- *Descriptiva
- *Correlacional
- *Ex post facto

Descriptiva:

“Describir un fenómeno, en términos de estadística como frecuencia, porcentaje y promedios....”

Criterios para estos diseños:

- No deben derivarse conclusiones
- Descripción máxima de sujetos e instrumentos.
- Las representaciones gráficas deben guardar proporcionalidad con los resultados obtenidos

Correlaciones:

“Investigan el grado en que las variaciones o diferencias en una variable se relacionan con variaciones o diferencias con otra variable.”

-El rendimiento deportivo es un ejemplo de estos diseños. (estudiamos las variables que influyen en él.)

Correlaciones (Relación/diferencia)

Correlaciones (Relación/correlación)

Correlaciones (Relación/predicción)

Estudio Causal-comparativo

Ex post facto.

-Investigan relaciones causales de efecto.

Diseños Experimentales:

-Cuasi-experimentales

-Experimentales

-Factoriales

Diseños cuasi-experimentales

Simbología:

R: asignación al azar

O: observación

T: tratamiento

A, B, C,.....: grupos de sujetos

Diseño de un solo grupo con posttest:

A----- T-----O

Diseño de un solo grupo con posttest y pretest.

A----O----T-----O

Diseño de dos o más grupos

A-----T-----O

B-----T-----O

Diseño de dos o más grupos (no equivalentes) con pretest y posttest.

A) Con grupo control:

A----O-----T-----O

B----O-----O

B) Con grupo de comparación:

A----O-----T(1)-----O

B----O-----T(2)-----O

Diseños experimentales (asignación al azar de los grupos)

1.-Diseño de dos o más grupos con solo posttest:

a) Con grupo control:

R—A-----T-----O

R--A-----O

b) Con grupo de comparación:

R--A-----T(1)-----O

R--B-----T(2)-----O

Diseño de dos o más grupos con pretest y posttest:

A) Con grupo control:

R---A----O-----T-----O

R---B----O-----O

B) Con grupo comparación:

R---A----O-----T(1)-----O

R---B----O-----T(2)-----O

C) Con grupo comparación y control:

R---A----O-----T(1)-----O

R---B----O-----T(2)-----O

R---C----O-----O

Resumen de Diseños:

No experimentales: solo se observa no se manipula variables.

Experimentales: se manipula una V.I. Con asignación al azar.

Cuasi-experimentales: se manipula una V.I. Sin asignación al azar.

Factoriales: se manipula más de una variable V.I.

.

Diseños Factoriales:

(4 o más grupos con tratamiento).

Diseños de caso único:

N=1, el control se realiza tomando medidas repetidas de sujeto.

Con o sin tratamiento.

La muestra para evaluar:

Sujeto: Persona de quien se recogen los datos, en cualitativa (participantes).

Población: Conjunto de personas a quienes se pueden generalizar los resultados.

Muestra: Grupo de sujetos de quien se recogen los datos

Procedimiento de selección: Un grupo de sujetos que sea representativo de la población y proporciona la información específica que se necesite para el estudio.

Muestreo probabilístico: (Tipos)

- Simple
- Sistemático
- Estratificado
- Cluster

■ Muestreo no probabilístico: (Tipos)

- Disponible
- Intencional
- Por cuotas

■ Sujetos y muestras que afectan a la investigación:

- Sujetos voluntarios
- Tamaño de muestra
- Motivación de los sujetos
- Sesgo de muestreo causado por el experimentador

■ Criterios para evaluar la selección:

- Sujetos claramente descritos
- Población claramente definida
- Método o procedimiento de muestreo suficientemente.

Técnicas de recogida de datos

■ Criterios de selección de técnicas de recogida de datos:

- Tipo de comunicación
- Grado de formalización de la situación de medición
- Grado de estandarización del instrumento de recopilación
- Tipo de instrumento de medición
- Tipo de selección e interpretación de la información

■ Aclaraciones sobre los criterios de comprobación:

- Accesibilidad de los sujetos de estudio
- Universalidad de la aplicación
- Posibilidad de repetición de mediciones.
- Posibilidad de comparación de cada medida
- Selección e interpretación de la información
- Validez de la medición
- Control de medición
- Esfuerzo y resultado

■ Etapas de la recogida de datos:

- *Selección de la información (Personas objeto de estudio, observadores, entrevistadores, científicos...)
- *Elaboración del método
- *Recopilación de datos
- *Interpretación

Técnicas de recogida de datos cuantitativos. (algunos ejemplos)

■ Los Test de Motricidad.

■ Los Instrumentos cuantitativos más comunes:

- Cronómetros
- Cinta métrica
- Instrumento para medición del peso
- El medidos de ritmo cardiaco.
- Plataforma de Bosco

■ Cualidades perceptivo-motrices, físicas y de habilidad.

- Dinamómetro (manos y dedos)
- Dinamómetro de pinza
- Dinamómetro de pera
- Dinamómetro de agarre
- Dinamómetro de mano hidráulica
- Dinamómetro de pierna y espalda

- Medidor de salto por videograbación
- Plataforma de Bosco
- Saltómetro vertisonic
- Sistema computerizado de evaluación muscular
- Medidor de flexibilidad digital
- Instrumento de medida de arcos
- Equipo de evaluación postural
- Pulsometro
- Analizador de composición corporal
- Medidores de panículo adiposo
- Bacula seca
- Espirómetro de agua
- Sistema de análisis metabólico (O₂,...)
- Estabilometria
- Plataforma de estabilidad
- Biofeedback de temperatura y frecuencia cardiaca
- Seguidor de movimientos oculares con puilómetro.
- Unidad de percepción visual
- Test de percepción horizontal-vertical
- Medidor de velocidad de anticipación
- Filamentos de percepción sensorial
- Medidor de sensibilidad térmica
- Medidor de sensibilidad de vibración
- Test de destreza manual
- Estabilimetro de agujero
- Descriminación de pesos
- Test de coordinación ambos brazos
- Control de la discapacidad de movimiento
- Test de reconocimiento psicotécnico

A continuación vamos a relatar supuestos prácticos de investigación cuantitativa en el campo de las ciencias de la actividad física y el deporte.

4. SUPUESTOS PRÁCTICOS SOBRE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

4.1.-SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN EN LA COMPETICIÓN ESCOLAR

4.1.1.-Introducción a la práctica metodológica:

Según Donovan, M. (1998), el impacto de la competición en la educación física ha sido discutido durante muchos años, por bastantes autores. Muchos profesores han intentado ayudar a los alumnos a que compiten en sus propias clases de educación física, pero casi nunca se desarrollan con normalidad. Parece que un tipo de competición donde se de una importancia extra a los valores, y en donde los alumnos puedan desarrollar sus habilidades mediante una metodología de cooperación con oposición no ha existido hasta ahora, sin

embargo Donovan (1998) nos muestra en su investigación sobre una competición escolar sin accidentes, realizado en Inglaterra que parece ser un trabajo antecesor al nuestro, ya que en este tipo de metodología se intenta sobre todo que los alumnos compitan sin que ocurra ningún accidente. Este apartado, sobre la competición sin accidentes lo reflejamos en nuestra metodología, pero vamos un paso más adelante e intentamos proporcionar una metodología actual que se acerque a cada ritmo de aprendizaje, y en donde los valores estén bien trabajados.

Un ejemplo de metodología cooperativa en el deporte es el trabajo de, Weinbuch, H. (1999) sobre la federación de deportes de invierno de Alemania y el área de educación deportiva. En esta investigación se plantea un modo de cooperación a través de la educación y el deporte, esperando que con el deporte se pueda preparar socialmente a los más jóvenes. El programa alternativo al deporte escolar (PADE), de Antonio Fraire y otros (1996), que tiene como objetivo ser una alternativa a los programas de deporte extraescolar que ponen

especial énfasis en el componente competitivo, pretende resaltar muy especialmente los valores de la cooperación y de ahí que todas sus actividades sean cooperativas.

Las características principales del (PADE) son:

- 1.-Grupos de trabajo de 15 alumnos y un profesor
- 2.-La temporalización son de dos veces a la semana, 1 hora.
- 3.-Las actividades desarrolladas fueran:

*Juegos modificados

*Juegos recreativos, populares y expresivos

Nosotros pensamos que puede carecer de realidad social, ya que estos autores, parece que no recogen el empuje actual del deporte en nuestros jóvenes, que según hemos observado representa casi el 70% de la adhesión al ejercicio físico por parte de los más pequeños. Por consiguiente el deporte debe modificarse, además de los juegos, para recoger de este modo todo el empuje motivacional que conlleva la palabra deporte.

Dentro de las aplicaciones practicas, Moreno (1994), intenta establecer una estructuración de los juegos deportivos dependiendo de la edad, y para eso comenta que Wein (1988), propone un modelo de cinco etapas en la estructuración del juego de la siguiente forma:

- 1.-Juego de habilidad y captación de base (6 a 8 años)
- 2.-Juego simplificado (juegos similares al deporte que se aprende) (8 a 11 años)
- 3.-Mini-deporte (desde los 10 años)
- 4.-Juego modificado (desde los 11 años)
- 5.-Juego reglamentado (desde los 13 años)

Moreno (1994), expone la clasificación de Vankersschaver (1983):

- A) Fase: Centración
- B) Fase: Descentración

C) Fase: Estructuración

Según Sánchez Bañuelos (1984) propone:

- 1.-Presentación global del deporte
- 2.-Familiarización perceptiva
- 3.-Enseñanza de modelos técnicos de ejecución
- 4.-Integración de los elementos en situaciones básicas
- 5.-Formación de esquemas básicos de decisión
- 6.-Enseñanza de esquemas tácticos
- 7.-Acoplamiento técnico-táctico

Algunos autores han intentado unir etapas educativas y etapas de estructuración del juego deportivo. Una de las más relevantes es la de Año, V. y otros (1985), que proponen lo siguiente:

- De primero a cuarto (primaria), se trabajan las experiencias motrices generalizadas
- De quinto de (primaria), a segundo (secundaria), se da la iniciación deportiva generalizada
- De tercero de (secundaria) a Bachiller, Iniciación deportiva especializada y perfeccionamiento.

Moreno (1994) propone aplicaciones para los distintos tipos de deporte, y nosotros creemos conveniente repasar, las aplicaciones en deportes de oposición.

Modificación de la técnica, del espacio, del tiempo, del reglamento, de la comunicación y de la estrategia. Estas modificaciones para realizar una estructuración del juego deportivo comenta el autor Moreno (1994), que puede agruparse en primaria y secundaria de la siguiente forma:

*Para educación primaria: Tipos de juegos y actividades deportivas y su regulación, más recursos para la práctica del juego y las actividades deportivas de su entorno inmediato.

*Para educación secundaria: Deportes y juegos de su entorno, recursos de práctica y el deporte como medio cultural y social.

En nuestro planteamiento metodológico asumimos etapas de agrupamiento escolar, pero unimos fases sensibles de la adquisición de habilidades motrices, para poder realizar una intervención oportuna en la competición escolar. Defendemos la idea de agrupación en primeras etapas por año evolutivo. ¿Será posible un deporte para cada edad?, D. Blázquez (1995), nos hace una reflexión sobre este apartado, aportando que en la etapa infantil (13 y 14 años), es donde debe iniciarse a los jóvenes en los clubes deportivos, y en donde debería existir la polivalencia deportiva. Nosotros pensamos que en esta edad en la fase sensible del aprendizaje de habilidades motrices específicas, y es por consiguiente el momento de realizar el mayor número de habilidades deportivas.

La iniciación deportiva es el proceso de enseñanza-aprendizaje de los deportes desde sus edades más tempranas. Esta definición de iniciación deportiva viene acompañada por una serie de modelos de enseñanza que, según Moreno (2000), pueden ser horizontal y vertical.

Si empezamos por el modelo vertical, defendido por autores como Wein (1991), o Usero y Rubio (1993), es obvio que aparecen tres fases de iniciación, en la primera fase se trabajan los juegos modificados, en una segunda fase se introduce a los minideportes, y por último se aprende el deporte específicamente. En cuanto al modelo horizontal, defendido por autores como Blázquez (1986), o Dévis y Peiro (1992 y 1995), es un modelo que abarca la iniciación deportiva desde varios juegos deportivos, para después pasar a una estructura vertical o una estructura horizontal más amplia. Esta iniciación horizontal tiene dos corrientes según Moreno (2000), y son la corriente estructural que la promulgan autores como Blázquez (1996), que centran la iniciación en juegos colectivos de invasión, y es donde el juego se convierte en un recurso fundamental, aunque sigue sin prestar orientaciones o preguntas que estimulen la reflexión. Las nuevas aportaciones a esta línea con el modelo praxiológico de Moreno (1994) han dividido esta corriente.

Por otra parte la corriente comprensiva (Dévis y Peiro 1996) hace que el juego se sitúe como herramienta fundamental, aunque la orientación de los mismos se enmarca dentro de los juegos deportivos modificados. Según Moreno (2000), estos autores proponen una enseñanza integrada de cada uno de los siguientes grupos: blanco y diana, bate y campo, cancha dividida y muro, y de invasión, en lugar de una específica iniciación a un deporte determinado (al contrario del modelo vertical).

Nosotros proponemos un sistema de iniciación deportiva basada en el modelo horizontal, en donde el joven adquiere una base genérica de habilidades que le faciliten la iniciación en un grupo de deportes que se caractericen por sus concomitancias en aspectos de técnica, táctica, físicas y psicológicas, en donde el alumno puede comprender la sistemática del juego basada en su propio desarrollo evolutivo

Moreno (2000), aclara los conceptos de oposición y competición, diciendo que la competición no es necesaria para la situación de juego, y siendo solo necesaria para deducir, los resultados de victoria o derrota. (Rodríguez 1997, cfr. Moreno 2000) define la competición aportando datos de que es un sistema regulador de una situación cuya puesta en efecto, en una igualdad de oportunidades para los participantes, permite comparar sus realizaciones manifiestas y establecer unos resultados y, en su caso, jerarquizarlos.

Nosotros proponemos un sistema de competición con reparto proporcional de las recompensas, en donde la modificación esta en el reglamento, para poder favorecer el aprendizaje del deporte y en donde nadie se quede sin recompensa o lo que es lo mismo un sistema donde todos se sientan alguna vez ganador y perdedor, y en donde se fomenten los valores sociales.

Comentando, Moreno (2000), el carácter competitivo o no de las situaciones motrices que se les plantee a los jóvenes, dice que debe existir un equilibrio para todos los jugadores, en cuanto a tanteo, sanciones, etc. Y asevera como elemento fundamental del carácter competitivo la igualdad de opciones.

Nosotros creemos que debe existir un equilibrio, en cuanto a la reglamentación que favorezca la igualdad de oportunidades, pero somos partidarios de introducir nuevas formas de comparación en donde todos puedan seguir mejorando

Año (1997), establece los siguientes aspectos positivos y negativos de la competición, y son:

***Aspectos positivos:**

- Expresa las habilidades humanas
- Canaliza la agresividad
- Es un factor de cohesión
- Es un aprendizaje para la victoria y la derrota

***Aspectos negativos:**

- Es selectiva, sexista y elitista
- Aumenta la agresividad
- Provoca enfrentamientos sociales
- Persigue el éxito por encima de todo

Nosotros hemos intentado en nuestro programa de intervención dejar de lado todos los indicios negativos que nombra Año (1997), para poder fomentar los valores positivos de la competición.

En cuanto a las fases de introducción a la competición, Año (1997) hace una recopilación de clasificaciones por edad, de los autores Hahn y Grosser. En cuanto a su propuesta de introducción a la competición es:

*Fase educación predeportiva.....(1º a 4º de primaria)...competición ninguna o escasa

*Fase de iniciación globalizada....(5º y 6º de primaria)...competición interna o de escasa trascendencia.

*Fase de inicio a la especialización...(1º y 2º de la ESO)..Intervención generalizada en competiciones (sin trascendencia).

*Fase de especialización y perfeccionamiento.(desde 3º y 4º de la ESO)..participación sistemática en competiciones muy reglamentarias y con nivel de exigencias.

Si contrastamos estos datos aportados por Año (1997), con la realidad de la competición escolar, obtenemos un distanciamiento, ya que hemos detectado en el análisis del problema, cómo jóvenes de categoría alevín o incluso benjamín que competían con una reglamentación tan rígida como la de los adultos.

Por esta razón nosotros proponemos un sistema de competición, parecido a la adaptación del entrenamiento, en donde la adaptación la sufre, como dice Año (1997):

- 1.-La distancia de competición
- 2.-Los artefactos o móviles de competición

- 3.-Las instalaciones y materiales a utilizar
- 4.-Las propias normas de competición
- 5.-Las normas de inscripción
- 6.-Los criterios educativos y de salud

Debemos comentar que actualmente la competición escolar presenta muchos problemas del paso de una categoría a otra, ya que no se adapta claramente a la edad evolutiva y madurativa del joven, por consiguiente nosotros intentamos en nuestro modelo de competición una adaptación total.

Según Año (1997), la Asociación Americana para la Salud y la Educación Física (AAHPER), que algunos autores propugnaron en España, como Sánchez Bañuelos en los 80. Declaran el deporte escolar con dos elementos importantes:

- A) La equidad en la Competición: Es importantísimo igualar los niveles de competición, para que de esta forma no surjan abandono de la práctica deportiva, por frustración. En España comenta Año (1997) no existe igualdad. Nosotros en la aplicación del PICE (plan de intervención en la competición escolar) proponemos un sistema de competición que garantice un número mínimo de experiencias para que así, podamos asegurarnos que obtienen experiencias de éxito y de no éxito en sus comparaciones.
- B) La Competición mixta: Este planteamiento, casi utópico en nuestra sociedad actual, es un hecho en otros países centro europeos y norteamericanos. Las federaciones se niegan a aceptar la modalidad mixta, en formación (categoría infantil y cadete). Nosotros pensamos que es importantísimo con los jóvenes trabajar la coeducación, y es por ello que en PICE, uno de sus principios sea la coeducación.

En cuanto a la organización de competiciones, es de reseñar que los sistemas de competición actuales carecen de criterios pedagógicos ya que establecen eliminatorias, que perjudican los principios de equidad. Por lo tanto creemos oportuno establecer un sistema de organización de forma de liga, que produzca el mayor número de encuentros posibles, para así garantizar las experiencias de victoria y de no victoria.

Granda y otros (1997), realizan un gran trabajo de síntesis sobre los elementos evaluativos en educación física, del cual vamos a intentar rescatar un proyecto de investigación educativa, en donde los alumnos realizan tres tipos de tareas: primera una individual, segundo una cooperativa y en tercer lugar una cooperativa con oposición. Para cada una de las tareas existía un elemento de evaluación, que nosotros resumimos como autoevaluación, en el primer caso, heteroevaluación en el segundo caso, y por último la evaluación participante y observacional.

En nuestra propuesta de evaluación de la Unidad didáctica titulada, “La competición, un medio de aprendizaje”, utilizamos los tres tipos de evaluación que exponen los autores Granda y otros (1997), con la peculiaridad de que utilizamos la evaluación antes, durante y

después de la aplicación de la Unidad didáctica.

Otro trabajo muy parecido al nuestro en cuanto a metodología, aunque posterior, es el de la autora C. Galeno (2001), sobre los juegos de oposición, y explica que están contemplados en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dentro del Bloque de Juegos y Deportes, y como marca el Ministerio en el Diseño curricular, la oposición la aborda en: “Aceptación del reto que supone competir con otros, sin que ello suponga actitudes de rivalidad, entendiendo la oposición como una estrategia de juego y no como una actitud frente a los demás.”

En cuanto a la Comunidad Valenciana, según el DOGV de 30 de marzo de 1992 donde se establece el currículo de la ESO, dice que:” El deporte, considerado como un subconjunto de conductas motrices, tiene el valor social de ser la forma más habitual de entender y practicar la actividad física en nuestro contexto social y cultural. En general, la valoración social de la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo escolar. El deporte en el área de Educación física debe tener un carácter polivalente y no discriminatorio. Las prácticas deportivas deberán plantearse a partir de las finalidades educativas y no en función del resultado de la actividad (ganar o perder), como un medio que favorezca la participación activa evitando cualquier discriminación por razón de sexo, nivel de habilidad o cualquier otro tipo de diferencia”.

En cuanto al Bloque de contenidos donde se hace hincapié en la competición, es el bloque de habilidad motriz, en su apartado de participación, exploración y práctica en distintos juegos y deportes habituales del entorno, recreativos o competitivos, en sus formas individuales, de adversario y colectivos, con independencia del nivel de habilidad alcanzado.

En esta referencia al currículo me gustaría resaltar que la Comunidad Valenciana plantea los principios pedagógicos que plantea la LOGSE, que son los mismos que otras Comunidades.

Según Galeno (2001), la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa del sistema educativo que da respuesta a los jóvenes de 12 a 16 años, y debemos conocer que la ESO promueve el desarrollo integral del alumno, mediante un aprendizaje significativo, pudiendo relacionar los nuevos aprendizajes, con los aprendizajes que ya tenía. La ESO también promueve un tipo de evaluación continua mediante la observación sistemática que favorecerá la autoevaluación y la evaluación por parejas.

En cuanto a la etapa de edades de 12 a 16, nos comenta Galeno (2001), que es a partir de los 12 años cuando los niños sufren cambios: antropométricos, fisiológicos, psicológicos,

cognitivos y sociales. En la adolescencia es cuando se empieza a tener una imagen corporal, es cuando se empiezan a comparar con los demás, por eso es muy importante el desarrollo estructural a través de la educación física, junto al desarrollo intelectual ya que el alumno es capaz de entender y crear conceptos abstractos.

Esta visión innovadora de Galeno, encaja perfectamente con la intervención social que vamos a realizar a través del conjunto de Unidades Didáctica que hemos denominado, “La competición como medio de aprendizaje”, la cual alberga siete unidades con el objetivo de intervenir en el aprendizaje mediante un tratamiento educativo de la competición, llamado PICE, el cual exponemos a continuación.

Por consiguiente, nuestro plan de intervención tratará, partiendo de las clases de educación física, de crear una reforma pedagógica, con un nuevo y atractivo sistema de competición en donde todo el mundo quede integrado y todo el mundo sea muchas veces ganador y perdedor, para así formar, desde la competición un simple pero apasionante sistema de recompensas, para mantener la motivación que produce la competición, y la riqueza del aprendizaje que se da mediante el juego.

Esta introducción sobre la metodología nos sirve para iniciar el proceso de investigación.

4.1.2.-Introducción al Diseño de la Investigación:

Debemos recordar que la investigación educativa ha estado dominada por los diseños y métodos cuantitativos. Sin embargo, desde hace unos años la necesidad de emplear una mayor variedad de métodos de investigación se ha hecho notar y las posibilidades metodológicas se han ampliado, es por ello que vamos a utilizar una doble metodología: la cualitativa y la cuantitativa, para así coger los puntos fuertes y ventajas de ambos, para poder dar una respuesta convincente a los problemas de investigación

Es necesario comentar que la investigación se realiza en un contexto natural Castejón (1997), y que el investigador no puede asignar sujetos al azar, por ser grupos formados con anterioridad, como es el caso de los grupos de escolares, además estos grupos presentan una situación heterogénea que no permite controlar variables extrañas. Para esta investigación hemos utilizado un diseño con grupo control no equivalente, aunque comparable, permitiendo con mucha mayor garantía atribuir los cambios, cuando se producen, al efecto de las variables independientes, aunque existan amenazas a la validez interna.

Por consiguiente la investigación viene definida por un diseño cuasi-experimental con grupo de tratamiento y grupo control con medidas pre y posttest, en lo que respecta al aprendizaje de los deportes, grado de ansiedad ante la competición y en su pensamiento sobre la competición.

O.....X.....O
OO

*O = representa el pretest, y el posttest.

*X = representa el tratamiento

Existe una dos partes, la primera basada en la metodología cualitativa y la segunda parte del diseño de investigación, es la utilizada para dar respuestas a la metodología cuantitativa. En esta segunda parte aparece, este tipo de diseño definido por la aplicación de un test de ansiedad estado-rasgo, llamado (STAIC).

4.1.2.1.-Participantes:

La presente investigación se va a realizar con 198 alumnos de 1º y 2º curso en el primer ciclo de Secundaria, agrupados en ocho clases, todos ellos pertenecen a centros educativos de la ciudad de Alicante.

El número de participantes esta seleccionado, por la necesidad de tener dos grupos de adolescentes bien diferenciado. El primero formado por los alumnos de un centro donde recibieron el tratamiento, que consiste en la aplicación de de un plan de trabajo, para la mejora de la adhesión al ejercicio físico, la mejora de las habilidades motrices y el aumento de los valores sociales en competición, y el segundo grupo, formado por dos grupos de alumnos pertenecientes a dos centros en donde se va a llevar un tipo de enseñanza distinta a la del tratamiento.

Grupo 1: Alumnos del C.P. San blas de Alicante (98 alumnos)

Grupo 2: Alumnos del C.P. Enric Valor. Y C. San José de Alicante (100)

La distribución por sexos ha sido aleatoria, ya que los grupos estaban redefinidos con anterioridad al ser grupos clase, pertenecientes a centros educativos. Hemos guardado la proporcionalidad por género, para mostrarla en los distintos proyectos de investigación , que hemos formado para interpretar los datos obtenidos.

Las características principales de los participantes, son:

- Todos habitan en el municipio de Alicante
- Todos tienen entre 13 o 14 años

Las características que diferencian a los participantes, son:

- Su experiencia en el deporte escolar es heterogénea.
- El nivel socio-económico es diferente según el centro educativo

Es importante recoger estos datos de los participantes, ya que de ellos depende la influencia en el análisis de los datos.

4.1.2.2.-Tratamiento (PICE)

El tratamiento que hemos realizado para resolver los problemas de investigación, es un plan de intervención social a través de una Unidad didáctica (tipo), que contiene siete unidades didácticas de diferentes deportes, con el objetivo de analizar la competición deportiva escolar en un grupo de alumnos durante todo un curso escolar, y observar las diferencias que se obtienen entre el grupo sometido al tratamiento, y los otros grupos que no reciben tratamiento.

El PICE (Plan de Intervención en la Competición Escolar), es un proyecto educativo llevado a cabo en un centro escolar (C.P. San Blas) de la ciudad de Alicante, en todo un ciclo escolar (1º ciclo de la ESO). En donde se trabajo con 98 alumnos de 1º y 2º de Secundaria, agrupados en 4 clases. Para la elaboración del proyecto se confecciona una unidad didáctica tipo, que es la que vamos a desarrollar a continuación. Esta unidad didáctica tipo, que se presenta, aborda la práctica de distintos deportes y se ha diseñado para el 1º y 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Está pensada, para ser desarrollada en todo el curso escolar 2000/2001. El número de deportes previsto fue de 7, lo que supone tres trimestres.

Se plantea como una iniciación a la competición escolar, en donde todos los alumnos del proyecto realizan todos los deportes, de una forma competitiva pero haciendo especial hincapié en los valores, y controlando los parámetros competitivos, reglamentación, número de jugadores e instalaciones, al mismo tiempo se intenta controlar la ansiedad provocada por el hecho competitivo.

Desde el punto de vista del cumplimiento de los objetivos marcados por PEC (Proyecto Educativo de Centro), el PCC (Proyecto Curricular de Centro) , y en la PGA (Programación General Anual), se actuó de una forma respetuosa y coordinada con los miembros del claustro de dicho centro, para seguir la línea metodológica marcada. Además de avanzar en el cumplimiento de los objetivos, se intento involucrar a distintos elementos del proceso de influencia de estos jóvenes, padres, monitores y profesores.

Iniciar en la competición a jóvenes y despertar el gusto por el deporte no es fácil, pues depende de factores como las instalaciones apropiadas, el conocimiento que de él se tenga, la práctica anterior o su presencia en los medios de comunicación. Respecto a dichos medios, utilizamos un medio de recogida de datos para observar, como en una parte del programa afectaba las influencias de dichos medios. Incluyendo aquí los grandes eventos deportivos.

La competición ha sido apartada de los currículo escolares de nuestro país, entre otras razones porque siempre se ha relacionado a la competición con un elemento antipedagógico, su presencia en la escuela ha estado marcado por la actividad extraescolar, y su orientación ha estado ligada a la competición de adultos, por esta cuestión es por la que no ha aparecido de una forma más dinámica en las clases de educación física.

Sin embargo hay varias razones que aconsejan la presencia de la competición en el contexto educativo:

- Tiene un alto componente motivacional, en cuanto a que su práctica supone un intercambio de recompensas con los compañeros (puntos, goles, etc..). Esto significa que se van a aceptar reglamentariamente la obtención de un tipo de recompensa u otro. El hecho de que se trate de un medio nuevo de aprendizaje puede suponer un extra motivacional.
- La colaboración es un elemento intrínseco de la competición, por tal razón nosotros proponemos una competición con elementos como la solidaridad, la colaboración y el respeto mutuo, para si formar a los adolescentes.
- La competición constituye una forma de desarrollo de las cualidades físicas básicas desde una perspectiva muy polivalente y motivante.
- La superación de uno mismo, es un aspecto fundamental para el adolescente, ya que le garantiza una capacidad de sobreponerse a obstáculos adversos, lo que le proporciona un aprendizaje para otros aspectos de la vida, sin distinción de sexos.
- La competición permite conocer la forma de hacer deporte de otras culturas, al mismo tiempo que se les enseña los aspectos técnico-táctico para que lo compare con deportes de su entorno inmediato.
- Las habilidades y destrezas que aquí se desarrollan mediante la competición son completas, ya que al realizar diferentes deportes, sus posibilidades de movimiento aumentan.

Desarrollo de la Unidad Didáctica (Tipo)

Esta Unidad Didáctica se desarrolla en el colegio público San Blas de la ciudad de Alicante, de carácter urbano, que cuenta con alumnos de educación infantil, primaria y secundaria. El colegio se encuentra cerca del Centro de Tecnificación, la piscina municipal y el complejo deportivo hipódromo, por lo que la oferta deportiva es amplia y variada. En cuanto a las instalaciones deportivas dispone de dos pistas polideportivas en donde se puede practicar cualquier actividad, su estado es bueno y además están en perfecto estado. Este centro educativo carece de gimnasio, pero dispone de una sala multiusos que hace funciones de espacio cerrado.

En cuanto al alumnado es de nivel socioeconómico medio, y pertenece a familias del barrio de San Blas de la ciudad de Alicante. El alumnado de secundaria permanece en el centro en el su primer ciclo y tienen un profesor de educación física para 4 clases.

La Unidad Didáctica tipo **(La competición como un medio de aprendizaje)** contribuye al objetivo nº5 de la Comunidad Valenciana:

“participar, con independencia del nivel de destreza alcanzado, en actividades físicas y deportivas, desarrollando actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas y reconocimiento como valor cultural propio los deportes y juegos autóctonos que le vinculan a la Comunidad Valenciana, dando un sentido de utilidad para la vida a los conocimientos que se adquieren”.

Esta línea de trabajo del PICE obliga a enfocar los contenidos no sólo como base para abordar niveles más altos de aprendizaje, sino como formación para la inserción en la vida social.

Como ya se ha dicho anteriormente, esta Unidad Didáctica se lleva a cabo durante el curso 2000/2001 en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

La disponibilidad que se tiene en el centro para elaborar la unidad didáctica es total, ya que la organización de espacios y de horarios, respeta los principios de racionalidad en cuanto a la separación pedagógica y estructural de una clase de secundaria. En cuanto a los recursos utilizados son los del centro, más alguna aportación de los alumnos.

VINCULACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA CON EL DOGV.

Con el enfoque que se pretende dar a la Unidad Didáctica se quiere incidir en el desarrollo de las capacidades contenidas en los Objetivos Generales de etapa del área. Concretamente en los siguientes:

1. Valorar la competición como medio habitual y no dramático de percibir algunas actividades Físicas.

2. Mejorar las habilidades motrices básicas a través de las actividades competitivas de colaboración.
3. Aumentar las posibilidades de rendimiento motor y utilizar las actividades competitivas como medio de la mejora de las capacidades físicas.
4. Desarrollar en las actividades de competición, actitudes de cooperación y respeto, valorando los aspectos de relación que tienen las actividades físicas, y reconociendo como valor cultural propio los deportes y juegos tradicionales que le vinculan a su comunidad.

OBJETIVOS DIDÁCTICOS

Los alumnos, a través del desarrollo de las actividades competitivas de enseñanza y aprendizaje de esta Unidad Didáctica tipo serán capaces de :

- Valorar los efectos positivos que tiene la práctica de actividades competitivas sobre su desarrollo personal, en los aspectos biológicos, sociales y psicológicos, así como en la mejora de las condiciones de calidad de vida y de salud.
- Valorar la relación entre la forma física conseguida y la mejora del nivel de destreza para la práctica de distintos deportes a través de la competición.
- Perfeccionar, a través de la competición, sus funciones de ajuste, dominio y control corporal, mediante el dominio de las técnicas de los distintos deportes.
- Conocer los recursos de la competición, para fomentar valores de respeto, colaboración y amistad.
- Conocer los deporte desde su punto de vista táctico y desarrollar estrategias, desde las actividades competitivas.

ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA DIDÁCTICA

- Se trata de un problema social para la mayor parte de los alumnos ya que el resultado de la competición tiene para ellos un significativo de exclusión demasiado importante.
- Es importante tener en cuenta que ante la dificultad de tener que rehacer el pensamiento sobre la competición, muchos alumnos tardaran bastante en incorporarse al nuevo sistema de recompensas.
- El aprendizaje de la sistemática de cada deporte, será un punto de atención importante ya que, en el momento que entiendan el deporte, podrán adaptarlo al nuevo sistema de recompensas.

- Es posible que se mejore la técnica y táctica del deporte, mediante los juegos competitivos, pero debemos dar un enfoque teórico de los deportes.
- Destacar la importancia que tienen los aspectos de carácter psicológico por ser actividades de enseñanza-aprendizaje competitivas con adversario.

TÉCNICAS DE ENSEÑANZA A UTILIZAR

- Asignación de tareas: en los deportes será importante utilizar circuitos de estaciones en donde se comparen y compitan.
- Enseñanza. Mediante la Búsqueda: cuando pretendemos que los alumnos investiguen, partiendo de unas pautas iniciales, las distintas formas para resolver un problema, ante la competición.

De todas formas se combinarán todos los estilos de enseñanza de una forma flexible, para hacer la enseñanza más dinámica.

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Condición física: rendimiento y salud
 - Grado de participación de las distintas cualidades físicas básicas en los distintos deportes.
- Estructura y mecánica de la conducta motriz:
 - El movimiento corporal y sus tipos dentro de la competición deportiva.
- Habilidad Motriz:
 - Conocimiento de los deportes y sus orígenes
 - Aspectos técnicos tácticos y reglamentarios de los distintos deportes de la unidad didáctica.
 - Los deportes tradicionales en la Comunidad Valenciana.

PROCEDIMENTALES

- Condición física: rendimiento y salud
 - Desarrollo de las capacidades físicas básicas en tareas específicas de los distintos deportes
- Estructura y mecánica de la conducta motriz:

- Utilización de las técnicas en los distintos deportes.
- Resolución de situaciones motrices para cada uno de los deportes
- Habilidad motriz:
 - Desarrollo de las habilidades específicas de los diferentes deportes
 - Práctica de situación real de competición

ACTITUDINALES

- En general:
 - Valoración y aceptación de su realidad corporal en la competición.
 - Valoración de la competición como medio de aprendizaje.
 - Desarrollo de comportamientos de solidaridad y respeto a los compañeros.
 - Valoración positiva de las manifestaciones de otras culturas y reconocimiento de las propias.
 - Aceptación del propio nivel de habilidad en la competición
 - Respeto por el nivel alcanzado por el compañero.
 - Aceptar los distintos sistemas de recompensas
 - Respetar el material utilizado en la práctica

RECURSOS DIDÁCTICOS

INSTALACIONES Y MATERIAL DIDÁCTICO DE APOYO

a) Instalaciones

Para el desarrollo de la Unidad Didáctica tipo se cuenta con una instalación polideportiva descubierta, que tiene pintado los diferentes campos de fútbol-sala, balonmano, baloncesto y voleibol.

b) Material de apoyo

Se cuenta con material reciclado para la fabricación de material alternativo, pero además el centro dispone de un material específico de los deportes, confeccionado por el material que aporta Conselleria y el material que aporta la asociación de padres de alumnos. Junto a este material convencional, se dispone de diferentes videos de introducción a diferentes deportes (voleibol, baloncesto, balonmano y remo).

NÚMERO DE UNIDADES DIDÁCTICAS

- 7 Unidades Didácticas
 - 1.-Voleibol: 7 (sesiones)
 - 2.-Hockey: 7 (sesiones)
 - 3.-Deportes populares: (pelota valenciana) 6 (sesiones)
 - 4.-Deportes colectivos: (baloncesto) 6 (sesiones)
 - 5.-Atletismo: 7 (sesiones)
 - 6.-Deportes americanos: 8 (sesiones)
 - 7.-Tenis: 6 (sesiones)

• TOTAL: 47 sesiones.
--

CALENDARIO Y SECUENCIA DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

La primera sesión empieza 09-09-2000, y la última sesión fue 27-05-2001

*Durante el primer trimestre se realizaron las unidades didácticas de:

- Voleibol
- Hockey
- Pelota valenciana

*Durante el segundo trimestre se realizaron las unidades didácticas de:

- Baloncesto
- Atletismo

*Durante el tercer trimestre se realizaron las unidades didácticas de:

- Deportes americanos
- Tenis

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Algunos autores como Guitart, R. (1984), promueven realizar actividades que no tengan carga competitiva, pero nosotros creemos que esta postura es de evasión de los verdaderos problemas sociales, y es por ello que afrontamos la realidad de la actividad competitiva actual, promoviendo la modificación de la competición en nuestras Unidad Didácticas.

Dado que se trata de una unidad didáctica tipo (la competición como medio de aprendizaje), en donde se desarrollan durante un curso los siete deportes, debemos resaltar que todas las actividades de enseñanza-aprendizaje están creadas para incentivar hacia los deporte que los alumnos no practican habitualmente, la presentación del mismo está

desarrollada de forma que resultar motivadora y divertida. Para motivar al alumno a practicar mediante los juegos competitivos, tienen que quedar muy claros los beneficios que reporta su práctica, y por tanto la mejorar de su forma física, la mejora de la salud, y las nuevas formas de aprender compitiendo con un adversario que es a su vez un amigo para aprender.

Estas tres grandes razones, son las principales causas de realización de actividad física por parte de los jóvenes de hoy.

Debemos resaltar de las actividades el componente afectivo, hacia el adversario, el arbitro o el propio reglamento, ya que este componente será la clave para desarrollar la intervención en la competición.

Esta Unidad tipo se trabaja mediante siete deportes, en donde se realiza un acercamiento histórico y teórico del deporte, y después las actividades competitivas para aprender.

Estas actividades de carácter competitivo tienen como elemento fundamental la redistribución de recompensas, o sea, el que pierde puede ganar si ha mantenido una serie de premisas, este enfoque innovador de la valoración extra de valores sociales, hace que desaparezca el termino de exclusión, tan ligado a la competición.

También me parece importante comentar la inclusión de la evaluación al finalizar cada sesión o cada unidad didáctica, utilizando para ello escalas de observación, narraciones, dibujos y filmación, para poder dar un feedback constante a los alumnos sobre su evolución en el aprendizaje.

4.1.3.-Desarrollo de la metodológica cuantitativa:

Para mejorar en el análisis de la repercusión del Plan de Intervención en la Competición Escolar, en el grupo de alumnos que recibieron dicho plan (98 alumnos de 1º ciclo de secundaria del C.P. San Blas), se realizaron unos cuestionarios, junto con el test (staic), para complementar los datos extraídos del análisis cualitativo.

Para empezar analizaremos las fuentes en las cuales nos hemos basado para extraer los cuestionarios.

Uno de los trabajos más importantes dentro del análisis de actitudes sobre cooperación y competición, es el de Ruiz Pérez y otros (1997), los cuales recogen el instrumento CCCAS, (children competitive and cooperative attitude scale), que evalúa las actitudes cooperativas y competitivas de los escolares de educación primaria, y que ha sido recomendado para ser empleado en el ámbito de la educación física por McGee (1984).

Esta escala considera a la cooperación y a la competición como una combinación entre ellas mismas de forma que se puede tener desde una alta cooperación, y una alta competición, hasta una baja cooperación y baja competición, para así garantizar todas las posibles combinaciones.

Según Ruiz Pérez y otros (1997), en nuestro país no es usual que los profesionales de la educación física empleen instrumentos de este tipo, estos autores intentan adaptar la escala al contexto español y realizar un programa alternativo al deporte escolar diseñado por Antonio Fraile.

La escala CCCAS es adaptada para intentar conseguir analizar la validez de la escala en estudios de evaluación de programas de juegos deportivos alternativos, para con ello analizar la validez de constructo de la adaptación española, también se analiza la fiabilidad de las subescalas, como objetivos secundarios estudia las relaciones de la edad y género con las actitudes cooperativas y competitivas.

En los resultados de la investigación se consiguió el objetivo de que ninguno de los ítems afectara negativamente a la consistencia de la escala, además se contempló que los alumnos que realizaron el programa alternativo al deporte escolar, obtenían mayor índice de cooperación que los alumnos que no realizaron el programa

Según Castejón, (1997), la utilización de indicadores como instrumentos de medida son un hecho ya constatado en las últimas décadas. En términos generales los indicadores se utilizan recientemente en educación, y muy recientemente en educación física. Su utilización sirve para analizar programas, y su aplicación se realiza en tres momentos:

- Elementos de entrada al principio del programa, incluso antes de desarrollarlo
- Elementos del proceso, en donde se determina el momento actual del plan

-Elementos de salida, son los que nos proporcionan el resultado final

También comenta Castejón (1997), que el Departamento de Educación de los Estados Unidos complementa algunas de las propiedades que deberían tener los indicadores en la Educación, para así poder aumentar la fiabilidad y validez. Estas propiedades son:

- *Deben utilizar medidas estadísticas
- *Deben tener como referencia una amplia base teórica
- *Deben ser comprensibles
- *Deben ser fiables, que recojan la realidad

Estas propiedades las vamos a utilizar en la aplicación del PICE (Plan de Intervención en la Competición Escolar), y son:

- Paquete estadístico SPSS
- Recopilación actual mediante bases de datos de las teorías
- Interpretación de los datos mediante entrevistas

Junto a todo esto y según Castejón (1996), los indicadores son construidos por el siguiente proceso en educación física:

- A) Marco de referencia
- B) Definición de las variables pertenecientes a los indicadores
- C) Definición y formulación de los indicadores
- D) Obtención de los datos relativos a las variables que componen los indicadores
- E) Análisis de los resultados proporcionados por los indicadores
- F) Comunicación de los resultados

Una vez construido los indicadores deberíamos formular un proceso por el cual siempre esté evaluado el programa, por consiguiente nosotros vamos a aplicar el PICE, con suficientes indicadores, al principio, durante y al final del proceso.

.INSTRUMENTO DE ANÁLISIS (ADEVAL)

.INTRODUCCIÓN

Se realizaron unos cuestionarios para aportar una serie de datos cuantitativos que hicieran profundizar en la validez del (PICE). La confección de los cuestionarios fueron de gran utilidad para algunos deportes de la Unidad Didáctica tipo “La competición un medio de aprendizaje”.

Estos cuestionarios se utilizaron únicamente con los alumnos que recibieron el tratamiento del (PICE).

CONSTRUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Los cuestionarios se validaron para garantizar la utilidad de los mismos, el proceso por el cual se paso a los distintos cuestionarios, fue el siguiente:

Se realizó un trabajo de elaboración de unos cuestionarios con los que se pretendía averiguar, si los alumnos del primer ciclo de E.S.O. y aquellos niños que participan en los Juegos Escolares Municipales Escolares, **adquieren los aprendizajes técnicos y tácticos de los diferentes deportes, a la vez que desarrollan actitudes y valores sociales.** A dichos cuestionarios se les denomina: ADEVAL (aprendizaje, deporte y valores.)

Los objetivos que se pretenden conseguir con su utilización son:

- 1.-Comprobar el aprendizaje de los conceptos de técnica y táctica de los deportes.
- 2.-Comprobar la adquisición de actitudes y valores sociales.
- 3.-Comprobar si un aumento en el aprendizaje de la técnica y la táctica de un deporte puede ir unido a una mejora en la adquisición de las actitudes y de los valores sociales en competición.

Para la elaboración de los cuestionarios, se comenzó por la definición operativa de los rasgos a medir y la determinación del contenido del cuestionario. Se investigó una amplia bibliografía para la definición de conceptos sobre los que se trabajaba, utilizándose diferentes técnicas cualitativas se consiguió que hubiese un consenso.

La tarea fundamental para la construcción de los cuestionarios ha sido identificar los aspectos técnicos y tácticos básicos de cada uno de los deportes, motivación e intereses de los alumnos/as, contexto de aprendizaje, así como las actitudes y valores sociales considerados esenciales para poder desarrollar los aprendizajes actitudinales de ciclo.

Se realizó, por ello, una búsqueda de información a partir del análisis de una amplia bibliografía referida a manuales de educación física y Psicopedagogía para poder extraer factores de estudio que fueran comunes, y estudiar diferentes inventarios, cuestionarios y otros tests.

Consultando todas estas fuentes, se decidió trabajar sobre los siguientes factores:

*Contexto de aprendizaje *Motivación *Técnica *Táctica *Intereses *Actitudes *Valores sociales *Entorno Socio-Familiar
--

La definición de la forma de administración y formato del cuestionario se definió a partir de los factores antes mencionados, elaborando los ítems del cuestionario atendiendo a la relación de precauciones que hay que definir para elaborarlos correctamente.

Se decidió crear cinco cuestionarios elaborados cada uno para un deporte y estructurados con opciones de respuesta de una escala de valoración del uno al diez, siendo válidas las respuestas a partir de la valoración numérica “seis”, y compuestos por cuarenta ítems cada uno.

La forma de administrarlo se acordó por medio de trabajo grupal en las horas de Educación física respectivas de cada grupo de 1er ciclo de Secundaria de los distintos centros, donde se realiza la investigación.

Se ha aplicado cada uno de los cuestionarios sobre una población de **452** participantes, pertenecientes a los centros en donde se desarrollo la investigación para partir de un error del 5% y un 95% de nivel de confianza.

Para la elaboración de los ítems reactivos, se partió de los factores definidos a priori y se elaboraron 40 ítems reactivos, intentando obtener de cada factor un número aproximado de ellos, teniendo en cuenta que aproximadamente la mitad debían estar redactados en positivo y el resto en negativo.

En la elaboración de las instrucciones de aplicación del cuestionario se ha tenido especial cuidado, ya que de estas dependen la fiabilidad, validez y la tasa de respuesta. Las instrucciones se presentaron de forma que facilitaran la contestación de los cuestionarios, insistiendo en las condiciones de anonimato y confidencialidad de las respuestas.

Se realizó un ensayo piloto del cuestionario con un grupo de 50 alumnos. Se observó la necesidad de cambiar algunos términos por no ser entendido por los alumnos modificando así su redacción, pasando el resto del cuestionario sin problemas de ensayo.

Para la validación de los cuestionarios se realizó un análisis de cada uno de ellos para comprobar la tasa de respuesta de cada ítem, siendo la frecuencia alta para cada ítem seleccionado.

El análisis de los elementos que componían cada cuestionario, se realizó a partir del análisis de la correlación de cada ítem con el total de la escala, el cálculo del Alpha de Cronbach y el cálculo de la comunalidad de cada ítem.

Se halló para todos los ítems de cada cuestionario el valor del Alpha de Cronbach, eliminando aquellos que presentaban un valor menor de 0.20, realizando con posterioridad los siguientes análisis ya sólo utilizando los veinticinco ítems elegidos.

El valor de Alpha de Cronbach de cada uno de los cuestionarios con los ítems seleccionados se encontraba muy próximo a su valor máximo 1, siendo el más bajo con valor **0'8594**. Los resultados fueron muy buenos, ya que el valor del Alpha varía entre 0 y 1.

La fiabilidad fue otro aspecto necesario que se analizó de cada uno de los cuestionarios contruidos, para comprobar si al aplicar el cuestionario en varias ocasiones daría resultados constantes, además del grado de concordancia entre los ítems.

El presente trabajo se realizó durante el curso y, durante una aplicación, de esta forma no se pudo utilizar el retest. Por ello se eligió para medir la fiabilidad el método de división por mitades, eligiendo del menú del SPSS el epígrafe “división por mitades” y la correlación mediante la fórmula de Spearman Brown. De esta forma se calculó la consistencia de la mitad del cuestionario por lo que se aplicó la fórmula de Spearman Brown para corregirlo y obtener el de todo el cuestionario.

Se realizaron dos mitades para cada cuestionario, y de los resultados se escogió la que indicaba Unequal-length Spearman Brown, por ser el número impar de ítems, dando el valor mínimo con respecto a los tres cuestionarios de **0'8728** que se interpretó como muy bueno ya que su valor más alto es 1.

Los cuestionarios por tanto presentaban una buena fiabilidad.

Otro aspecto evaluado fue la validez de los cuestionarios que nos permitía saber si realmente median lo que se querían medir, es decir que no se cometieran errores sistemáticos.

Se analizaron los diferentes tipos de validez de la siguiente forma:

Validez aparente: que se refiere a la imagen que transmite el cuestionario a los individuos. Para ello se elaboraron unas instrucciones claras y una presentación agradable y se comprobó por medio del ensayo piloto y la presentación a expertos sobre el tema.

Validez de contenido: se refiere a si el cuestionario explora todas las dimensiones del contenido que se quiere medir. Para ello se empleó una técnica cualitativa. Técnica Delphi a partir del cuestionario elaborado para ese fin, en el se les pedía a los expertos que consideraran si aparecían todos los factores esenciales que deben integrar los aspectos técnicos y tácticos de los deportes, y el desarrollo de actitudes y valores sociales, y que puntuarían en importancia cada uno de esos factores y que añadirían o eliminaran los que creyeran oportunos.

En función de los datos obtenidos, se dispuso de la información suficiente para considerar que se cumplía con el presupuesto de validez de contenido.

Validez de construcción: se refiere a sí el cuestionario mide realmente lo que dice que mide y se calcula por medio del análisis factorial, exploratorio y confirmatorio realizado con la matriz multirasgo-multimétodo.

Se aplicó el test de esfericidad de Bartlett para comprobar si la matriz de datos de cada cuestionario era adecuado para realizar un análisis factorial. Seguidamente se realizó el análisis factorial exploratorio, a partir del cual se pretendían determinar matemáticamente, mediante la agrupación de los ítems en factores, los contenidos que mejor describían el cuestionario, obteniendo unas dimensiones a que se compararon con las establecidas a priori. Se obtuvieron como resultados una significación de 0,000 lo que indicó que existían correlaciones significativas y que eran adecuadas las matrices de datos para proceder al análisis factorial de cada uno de ellos.

Una vez obtenidos los resultados se pasó a comparar con los factores definidos a priori y se redefinieron en función de los resultados obtenidos.

Validez de criterio: Hace referencia a la eficacia del retest para predecir la conducta de los sujetos y puede ser concurrente y predictiva.

De esta forma se validaron los cuestionarios que sirvieron para analizar la siguiente cuestión de investigación:

*Es posible un aumento en la mejora del aprendizaje de la técnica y de la táctica de un deporte, junto a un aumento de los valores sociales de respeto y tolerancia.

PROCESO DE INVESTIGACIÓN:

Somos conscientes de que los datos cuantitativos nos proporcionaran un soporte a la extensa investigación cualitativa presentada, para de esta forma refutar la hipótesis de investigación.

Los tres cuestionarios que se aplicaron fueron sobre los deportes de:

*Voleibol *Hockey *Pelota valenciana
--

Estos cuestionarios solo se pasaron a los alumnos del (PICE).

ADEVAL (voleibol): En cuanto al cuestionario sobre Voleibol, se aplicó estadísticos descriptivos, para interpretar los datos que se obtenían en la aplicación de la Unidad Didáctica de voleibol. El contenido de esta Unidad, se distribuían en tres tipos:

Contenido conceptual: Las reglas del juego de minivolei, los desplazamientos, el toque de dedos, el toque de antebrazos, el remate, el conocimiento de la táctica básica y la posición fundamental.

Contenido procedimental: realización de los gestos técnicos básicos y su interiorización.

Contenido actitudinal: respetar al compañero y al adversario, respetar las normas básicas del voleibol y aceptar el resultado.

Estos contenidos forman parte de los diferentes ítems del cuestionario.

La forma de aplicación fue al principio de la unidad didáctica y al final de dicha unidad.

ADEVAL (hockey): Se realizó un cuestionario para este deporte, con la característica principal que era efectuado para interpretar los datos que se obtenían en la aplicación de la Unidad Didáctica de Hockey.

Los contenidos de esta unidad, que después aparecen en los ítems son:

Contenido conceptual: El agarre del stick, los desplazamientos con el stick, el golpeo del disco, y la posición táctica fundamental.

Contenido procedimental: realización de los gestos técnicos básicos y su interiorización.

Contenido actitudinal: respetar al compañero y al adversario, respetar las normas básicas del hockey, y aceptar el resultado.

La forma de aplicación, igual que el anterior deporte, fue al principio de la unidad didáctica y al final de dicha unidad.

ADEVAL (pelota valenciana):

En la Unidad didáctica de Pelota Valenciana realizamos un cuestionario que sostenía unos contenidos de enseñanza en cada ítem. La forma de aplicación fue la misma que las dos unidades didácticas anteriores, así mantuvimos todo el proceso

Los contenidos de la Unidad Didáctica de Pelota Valenciana fueron:

Contenido conceptual: El golpeo de la pelota, conocimientos de las diferentes modalidades de pelota valenciana, los desplazamientos en el trinquete y el conocimiento de la táctica básica.

Contenido procedimental: realización de los gestos técnicos básicos y su interiorización.

Contenido actitudinal: respetar al compañero y al adversario, respetar las normas básicas del voleibol y aceptar el resultado.

.

.

INSTRUMENTO de análisis (Staic)

INTRODUCCIÓN:

Para analizar el grado de ansiedad que tenían los niños antes de una competición, se le paso el test de ansiedad estado-rasgo denominado staic, este instrumento presenta las siguientes características:

La prueba STAIC, está destinada a medir específicamente el factor de la Ansiedad, y ofrece dos evaluaciones de la misma: la ansiedad como estado transitorio (fruto, tal vez, de una situación frustrante o problemática) y la ansiedad como rasgo permanente en la dinámica personal del sujeto. El STAIC es una extensión de una prueba similar para adultos, el STAI, cuyas siglas se añade la C (de “children”) para indicar el ámbito de aplicabilidad. En su construcción, el autor y colaboradores han partido de sus investigaciones y experiencias con el instrumento diseñado para adultos.

Su nombre original es: “State-trait Anxiety inventory for Children”

Su autor es: Spielberger y colaboradores (CPP, California, 1973)

Aplicación en: Niños de 9 a 15 años.

Nosotros vamos a utilizar la prueba para determinar la ansiedad de estado, de ahora en adelante A-E, que contiene 20 elementos con los que el niño puede expresar “como se siente en un momento determinado”.

Según Puni, A.Z.(1975), el concepto de estado, es la categoría filosófica que están contenidas en las características más generales y esenciales que presenta el individuo ante el ambiente. Este concepto puede variar dependiendo de la disposición del ambiente hacia el individuo. La competición presenta al sujeto cinco rasgos que nos refleja su estado. La autoconfianza, la perseverancia, el nivel óptimo de excitación y la concentración.

Para Spielberger, la escala A-E, estará recomendado utilizarla como indicador del nivel de ansiedad transitoria experimentada por los niños. Por lo tanto nosotros la utilizaremos antes de realizar la competición.

Este instrumento lo utilizamos en la detección del problema, con muy buenos resultados, por tanto nos disponemos a pasarlo, esta vez, a los niños que tienen el tratamiento (PICE), y los niños que no lo tienen, de esta forma observar si existen variaciones en el estado de ansiedad de los jóvenes antes de una competición.

Por lo tanto, hemos desarrollado en capítulos sucesivos la APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO STAIC.

.PROCESO DE INVESTIGACIÓN

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA:

La estadística descriptiva son procedimientos matemáticos que se emplean para presentar de forma resumida la información y para analizar los datos numéricos. Los estadísticos descriptivos más importantes son: la frecuencia de las puntuaciones, los porcentajes, la media ($\bar{X}$), y la desviación estándar.

Nosotros vamos a utilizar únicamente la frecuencia de puntuaciones, para de esta forma adaptar estos estadísticos a la utilidad de la investigación.

APLICACIÓN:

Se aplicó el test de la siguiente forma. En una primera toma se pasa el test a los alumnos que recibían el PICE, a principio de curso. En un segundo lugar pasamos el test a los alumnos de los otros dos centros educativos al final de curso, y por último pasamos el test otra vez a los que recibieron el tratamiento (PICE).

Debemos comentar que se seleccionan 30 sujetos de cada uno de los centros, para pasarles el **Staic**, o lo que es lo mismo sobre 90 sujetos.

La aplicación del test se realizó de la siguiente forma:

- a.-) Alumnos del C.P. San Blas. (Septiembre del 2000) (30 participantes)**
- b.-) Alumnos del C.P. Enric Valor. (Junio del 2001) (30 participantes)**
- c.-) Alumnos del C. San José (Junio del 2001) (30 participantes)**
- d.-) Alumnos del C.P. San Blas (Junio del 2001) (30 participantes)**

MEDIANTE LA ESTADÍSTICA INFERENCIAL

Para analizar los datos obtenidos por el test (STAIC), se aplicó procedimientos matemáticos que se basan en si hay una diferencia entre los grupos, para poder determinar si la hipótesis nula, se acepta o se rechaza, o lo que es lo mismo, que exista diferencia significativa entre los grupos analizados.

PROCEDIMIENTO

Nosotros realizamos el análisis de estadística inferencial a través del programa estadístico SPSS, en donde pusimos a prueba la diferencia de dos grupos. Por una parte las puntuaciones obtenidas por los alumnos del C.P. San Blas en (Septiembre 2000), y por otra, las puntuaciones finales de los alumnos del C.P. San Blas en (Junio 2001).

A) La prueba que elegimos para observar las diferencias fue mediante:

***La prueba T**, para dos grupos. (muestras relacionadas)

Otro análisis que realizamos fue la diferencia entre la puntuación final del C.P. San Blas (junio 2001), y el C.P. Enric Valor (Junio 2001). Mediante procedimientos de estadística inferencial a través del programa estadístico SPSS, en donde pusimos a prueba la diferencia de estos dos grupos.

B) La prueba que elegimos para observar las diferencias fue mediante:

***La prueba T**, para dos grupos. (para muestras independientes)

Igualmente se realizó el análisis entre la puntuación final del C.P. San Blas (junio 2001), y C.San José (junio 2001).

Los resultados de la estadística inferencial estan expuestos en el capítulo número cinco dedicado a resultados.

Resultados metodología cuantitativa

Resultados instrumento (ADEVAL)

Los resultados de este instrumento (ADEVAL), se realizaron con los alumnos del C.P. San Blas, con el fin de comprobar si la influencia del (PICE) en estos alumnos modificaba la adquisición de conceptos técnicos, tácticos junto con los valores sociales, por igual. Para comprobar dicha modificación se paso el cuestionario antes de realizar la Unidad didáctica y después de realizarla, para comprobar si el aumento o disminución de un item, correspondia con el aumento o disminución del otro.

Resultados en voleibol

Dentro de los cuestionarios que se elaboraron para comprobar la influencia del programa (PICE) sobre los participantes del C.P. San Blas. Se elaboro el primero sobre el deporte del voleibol.

La característica de este cuestionario es que podíamos observar como un aumento de un item sobre la mejora de una aprendizaje técnico o táctico suponía un aumento de otro item que trataba de la aceptación de los valores sociales.

De esta forma se pasó a observar las medidas de correlación entre item, y también se observó como eran correlaciones positivas o directas, de esta forma el aumento o disminución de una variable va acompañada de aumento o disminución de la misma.

En nuestro primer cuestionario se observó cómo las diferencias entre la primera vez que administrábamos el cuestionario y la segunda, se transcribían en aumentos positivos y directos entre aprendizaje técnico y aceptación de valores sociales.

Para comprobar la correlación entre item, se usó la correlación de Pearson, este tipo de correlación asume una relación lineal entre dos variables de intervalo.

La interpretación de los datos son:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">*Entre .10 y .30 son correlaciones bajas*Entre .40 y .60 son correlaciones medias*Más de .70 son correlaciones altas |
|--|

Nosotros aplicamos el paquete estadístico **SPSS** for windows 6.0, para analizar los resultados a través del cálculo de coeficiente de Pearson, en su forma particular que se emplea con datos ordinales, el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Un ejemplo de los resultados de la aplicación del cuestionario mediante el programa SPSS, en la unidad didáctica de voleibol fueron:

Correlación entre: las variables nº1 Denominada “Acepto y cumpro las normas del juego”, y la variable nº7 “Adapto mis manos al balón para realizar el toque de dedos”.

El índice de correlación entre estas dos variables fue de: **.868**, lo que representa una alta grado de correlación.

Como conclusión, podemos añadir que en estos resultados se extraen de dos variables de aprendizaje, una en conocimientos técnicos y otra en adquisición de valores de respeto a las normas del juego, que ambas pueden mejorar a la vez, en un ambiente competitivo.

Resultados en Hockey

El objetivo de este cuestionario de Hockey era observar como un aumento de un ítem técnico-táctico suponía un aumento de otro ítem relacionado con los valores sociales.

Se observó que el aumento o disminución de una variable va acompañada de aumento o disminución de la misma.

Cronológicamente se paso al principio de la unidad y al final de la misma, y se comprobó que la diferencia entre la aplicación de la primera y la segunda vez suponía un aumento positivo y directo entre el aprendizaje técnico-táctico y la aceptación de valores sociales.

Utilizamos igual que en la correlación de la unidad didáctica anterior, la correlación de Pearson para variables de intervalo.

La puntuaciones analizadas son:

- *Entre .10 y .30 son correlaciones bajas
- *Entre .40 y .60 son correlaciones medias
- *Más de .70 son correlaciones altas

Se aplicó el paquete estadístico SPSS for windows 6.0, mediante el cálculo de coeficiente de Pearson, y el coeficiente de correlación Rho de Spearman.

Los resultados mediante el programa SPSS, en la unidad didáctica de Hockey fué:

Correlación entre las variables nº2 Denominada “*Utiliza el pase como recurso, para favorecer el juego con compañeros*”, y la variable nº8 “*Respeto el material*”.

El índice de correlación entre estas dos variables fue de: .678 , lo que representa un medio-alto grado de correlación.
--

Como conclusión, podemos añadir que en estos resultados se extraen de dos variables de aprendizaje, una en conocimientos técnicos y otra en adquisición de valores de respeto por el material, y las dos mejoran en la competición

Resultados en Pelota valenciana

El resultado de la aplicación del test (ADEVAL) en el deporte de la pelota valenciana es sin duda una aportación positiva hacia la influencia del (PICE) en los alumnos del C.P. San Blas. La aportación más importante fue el gran índice de correlación entre un ítem de aprendizaje técnico y un ítem de mejora de los valores de respeto hacia los juegos autóctonos de su Comunidad Autónoma.

Lo único distintivo fue la correlación entre **las variables nº4 Denominada “¿Qué importancia tiene para ti, los juegos de tu comunidad autónoma?”**. y la nº 8 denominada **“¿Se puede mejorar las habilidades con la pelota valenciana?”**.

El índice de correlación entre estas dos variables fue de: .836 , lo que representa una muy alto grado de correlación.

Esta vez hemos relacionado una variable de autoaprendizaje del deporte de la pelota valenciana y otra en adquisición de valores de respeto hacia los juegos de su Comunidad Autónoma, y deduciendo que ambas pueden mejorar conjuntamente

Resultado instrumento (STAIC)

Resultado estadística descriptiva

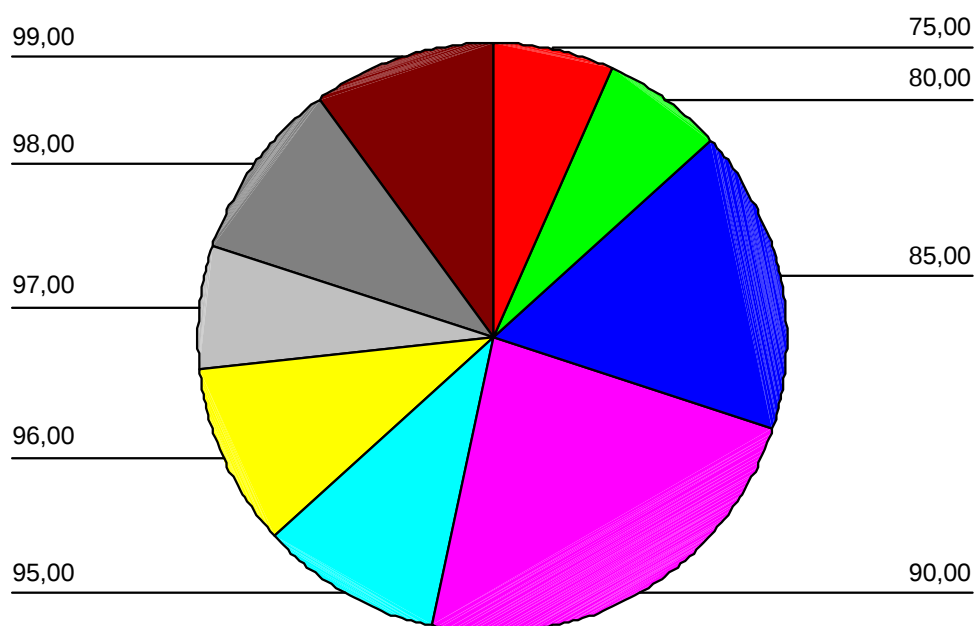
Se pudo comprobar en la aplicación de este instrumento (STAIC), que los alumnos de C.P. San Blas antes de recibir el tratamiento presentaban un alto índice de ansiedad antes de la competición, lo que representaba un hecho igual al que sufrían los alumnos del C.P. Enric Valor y del C. San Jose. También se pudo comprobar como contraposición de estos tres

grupos nombrados anteriormente, el grupo de alumnos del C.P. San Blas después de haber recibido el tratamiento del (PICE), mostraban un índice muy bajo de ansiedad antes de disputar cualquier competición, lo que respresenta un avance importante de los objetivos que se pretendían.

Los datos fueron analizados por el paquete estadístico SPSS, en donde se realizó un análisis de gráfico por sectores, para poder observar las diferencias en cuanto a repetición de puntuaciones.

a.-) Alumnos del C.P. San Blas (septiembre del 2000)

Gráfica E.1



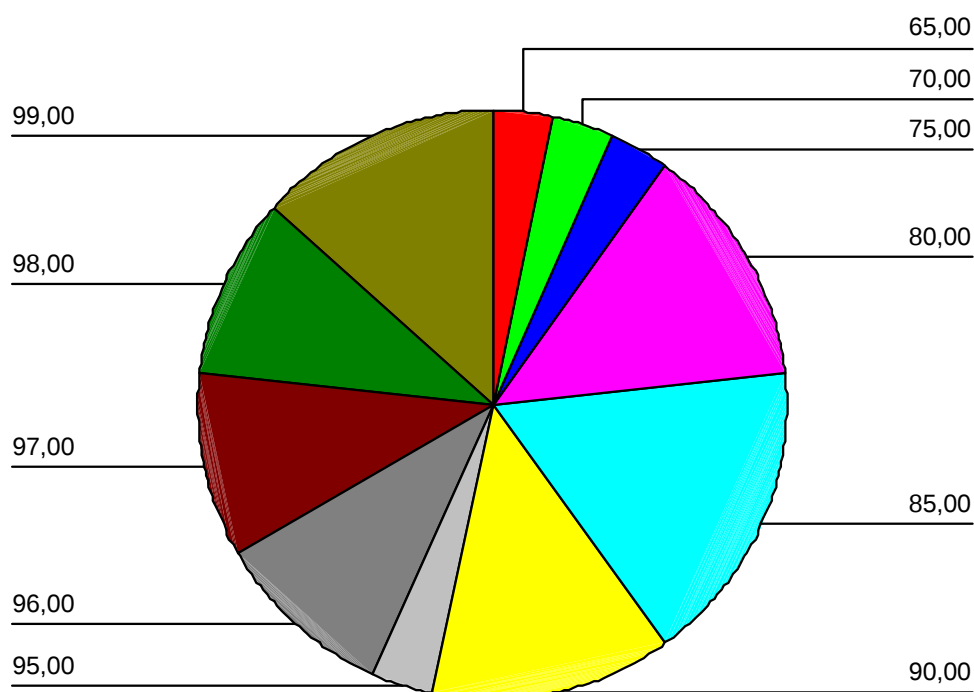
Observamos en la gráfico E.1 por sectores cómo las distintas puntuaciones fluctuan entre 75 y 99 de puntuación centil, de las cuales el mayor número de alumnos esta en 90 y 85, lo que representa el alto grado de ansiedad. Esta puntuación determina que los alumnos de este centro, tienen un alto índice de ansiedad.

Debemos puntualizar que antes de administrar el test, se les dijo a los jóvenes que la competición que iban a practicar era importante, y se les manifesto como seria la estructura

de competición. A los diez minutos se le administró el test, y se pudo comprobar toda la ansiedad que les provocaba la competición.

B.-) Alumnos C.P. Enric Valor (Junio 2001)

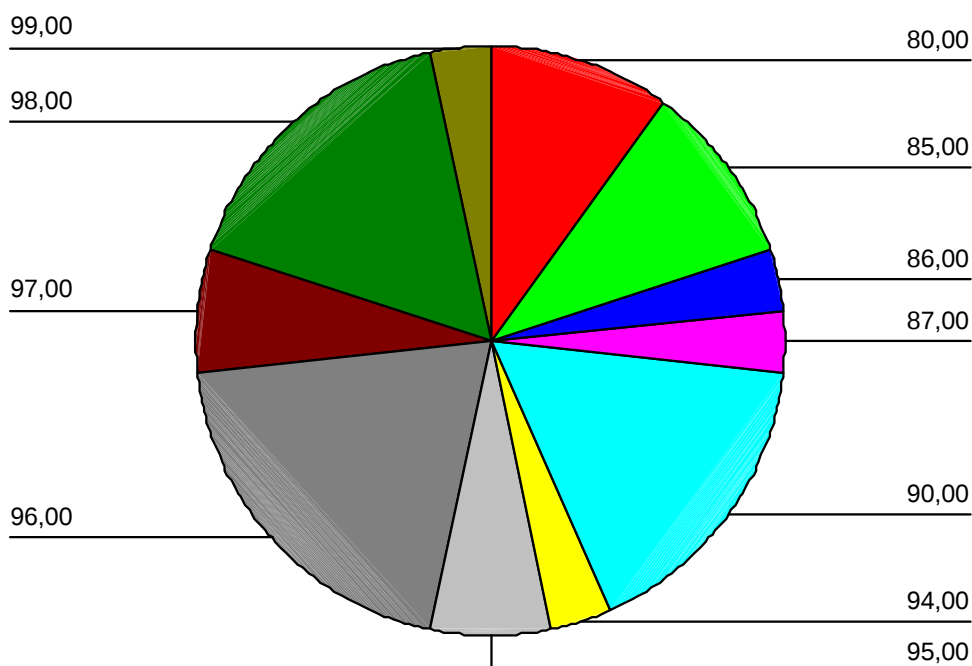
Gráfica E.2



Este grupo de alumnos recibió la administración del test en junio del 2001, y comprobamos que mantenían un alto índice de ansiedad, como refleja el gráfico E.2 por sectores con las distintas puntuaciones entre 65 y 99 de puntuación centil. Debido al contexto competitivo de la actividad física que estaban realizando, los alumnos del C.P. Enric Valor presentan un alto índice de ansiedad, ya que la mayoría de alumnos está entre las puntuaciones 90, 85, 80, 90 y 98. Como idea fundamental de la aplicación del test (STAIC) en este centro es la ansiedad demostrada por los alumnos ante situaciones previas a juegos competitivos con resultados eliminatorios..

c.-) Alumnos del C. San José (Junio del 2001)

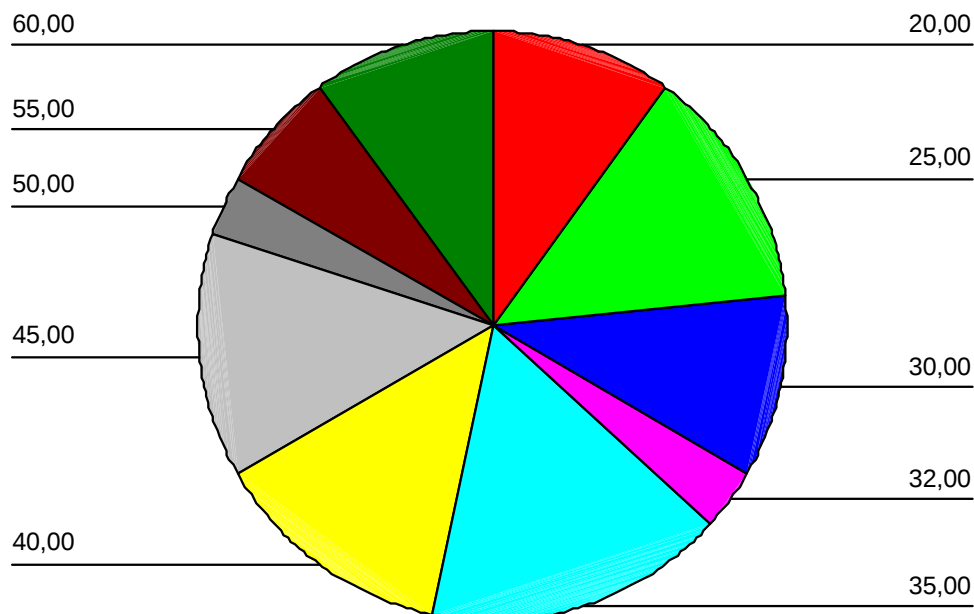
Gráfica E.3



Los alumnos del C. San José presentan en la gráfica E.3 un alto índice de ansiedad, además de mantener sus puntuaciones entre 80 y 99 de puntuación centil. Las características peculiares de este centro presumían a priori una reducción del índice de ansiedad, pero la aplicación del (STAIC) demostró que la ansiedad competitiva no distingue sexo ni nivel socio-económico y aparece cuando las circunstancias de presumible eliminación por la competición aparece.

d.-) Alumnos del C.P. San Blas (Junio del 2001)

Gráfica E.4



Este gráfico E.4 por sectores muestra las distintas puntuaciones del C. P. San Blas se diferencian entre 20 y 60 de puntuación céntil, lo que representa el bajo grado de ansiedad. Esta puntuación demuestra que los alumnos de este centro, tienen un bajo índice de ansiedad. Debemos comentar que estos alumnos son los que han recibido el tratamiento de un curso escolar con el (PICE), y de esta forma, se observa que la ansiedad a disminuido, lo que quiere decir que los jóvenes no estaban ansiosos antes de administrar el test.

Después de analizar el test en los distintos colegios, hemos creído importante relacionar los resultados en el test (STAIC) de cada uno de los centros, para determinar si ayudan a obtener un nivel de significación importante con el que se rechace una hipótesis nula que diría que no existen diferencias entre las puntuaciones del grupo del C.P. San Blas en Junio del 2001, respecto a las puntuaciones del mismo centro en Septiembre del 2000, y las puntuaciones de los otros centros en junio del 2000.

Resultado estadística inferencial

Al comparar los resultados obtenidos por el grupo de alumnos del C.P. San Blas después de recibir el tratamiento (PICE), con estos mismos alumnos antes de la aplicación del (PICE), se observa que existe un alto nivel de significación lo que representa que la variación obtenida es debida al tratamiento por este grupo antes y después de recibirlo. Todo ello nos lleva a comprobarnos la positiva evolución alcanzada por estos alumnos en un curso escolar. Diferencia entre alumnos del C.P.San Blas en Septiembre del 2000, y alumnos del C.P. San Blas en Junio del 2001.

La prueba que elegimos para observar las diferencias fue:

*La prueba T, para dos grupos. (muestras relacionadas)

El resultado que dio mediante el nivel de significación fue de alpha igual **.000**, lo que representa un valor muy alto para educación, ya que este nivel alpha nos dice la probabilidad que existe de equivocarnos, o lo que es lo mismo indica la probabilidad de que los resultados obtenidos se hayan obtenido por azar o casualidad y no constituyan un diferencia real. Por tanto si alpha ha sido igual **.000**, representa que no tenemos casi probabilidad de que las diferencias entre los grupos fuera por azar, de este modo se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis, de que las diferencia entre los grupos es debida al tratamiento (PICE).

En cuanto a los resultados obtenidos de la comparación del grupo que había recibido el tratamiento (PICE), alumnos del C.P. San Blas (Junio 2001), con el grupo de alumnos del C.P. Enric Valor (Junio 2001) demuestran que estas diferencias son también significativas gracias a la comparación mediante la prueba T, para muestras independientes, mediante la cual se observa la veracidad de las diferencias debidas al tratamiento. Por lo tanto en este análisis de los resultados hemos obtenido una plena satisfacción al observar que las variaciones eran debidas a la aplicación del (PICE).

*La prueba T, para dos grupos. (para muestras independientes)
--

La aplicación de la prueba T, para muestras independientes tiene la misma interpretación que la prueba T para muestras relacionadas, por consiguiente el resultado del nivel de significación fue de alpha igual **.000** entonces, es que no tenemos casi probabilidad de que las diferencias entre los grupos fuera por azar, de este modo se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis, de que las diferencia entre los grupos es debida al tratamiento (PICE).

El ultimo análisis que realizamos fue la diferencia entre la puntuación final del C.P. San Blas (junio 2001), y el C..San José (Junio 2001). Mediante procedimientos de estadística inferencial a través del programa estadístico SPSS, en donde pusimos a prueba la diferencia de estos dos grupos.

La prueba que elegimos para observar las diferencias fue:

*La prueba T, para dos grupos. (para muestras independientes)

Su resultado fue de alpha igual **.000**, de este modo igual que en el apartado A), se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis, de que las diferencia entre los grupos es debida al tratamiento (PICE).

4.1.5. Conclusiones:

Una de las aportaciones más actuales sobre el deporte escolar es la de Nuviala (2001), en donde realiza una investigación sobre el estado actual del deporte escolar en Huelva. Esta tendencia actual hacia la indagación en la base de la iniciación deportiva, viene referida a la preocupación de las administraciones por la gran cantidad de jóvenes que se movilizan en el deporte escolar

En primer lugar debemos comentar **la reducción de la ansiedad** por parte de los alumnos que realizaron el PICE, demostrando de esta forma, que es posible la disminución de ansiedad modificando el entorno competitivo.

Nos resulta gratificante, el comprobar cómo ha sido posible analizar el hecho competitivo actual, mostrando su verdadera imagen, la cual deja mucho que desear para una sociedad progresista e innovadora.

La investigación ha comprobado que **la intervención social y metodológica en el deporte escolar es posible**, produciendo incluso mejoras a nivel de habilidad en la práctica y mejora en la adquisición de hábitos positivos para la vida en sociedad.

Por último hemos comprobado como **los aumentos en valores sociales positivos (solidaridad, y cooperación, por ejemplo) a través de la competición**, puede ir ligado correlacionalmente de una forma positiva a una mejora en el aprendizaje técnico y táctico, ya sea un aprendizaje conceptual o procedimental, lo que demuestra una gran novedad.

Como se puede comprobar el propósito de investigación se ha cumplido plenamente, ya que se puede afirmar que la competición es un medio didáctico, cuyo elemento fundamental es la colaboración, y que así ha quedado demostrado en la investigación, para que, incluso se pueda formar un nuevo estilo de enseñanza llamado estilo de enseñanza **competitivo-colaborativo**. Este estilo está caracterizado por una visión de la competición como

elemento educativo, que mejora los grados de cooperación entre compañero y adversario, para obtener todo un beneficio de la competición. El estilo competitivo-colaborativo viene marcado por un sistema de flexibilidad en la reglamentación de los deportes, y una valoración extra hacia los valores de tolerancia y respeto, siendo este estilo uno de los pioneros en el autoaprendizaje y la metacognición de los contenidos de aprendizaje en educación física.

BIBLIOGRAFÍA

AA. VV. (1995). Cooperative learning. *International Journal of Educational Research*,3.

ANGUERA, M.T. (1995) Metodología cualitativa. En M.T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, et alter, (eds), *Métodos de investigación en psicología* (pp. 513-522). Madrid: Síntesis

AÑO, V. (1997): Planificación y organización del entrenamiento *juvenil*. Ed:Gymnos. Madrid

ARNOLD, P.J. (1986). Moral aspects of an Education in Movement. *The Academy Papers: Human Kinetics*.

AZEMAR, G (1982). L`ontogenèse des comportements moteurs, Paris

BASES DE DATOS. TESEO.<http://www.meu.es/>

BASES DE DATOS. SPORT DISCUS.<http://www.ua.es/>

BARRET,T. y BROBST,B.. (1998) Cooperative learning in physical education. *Nebraska Journal*.

BARROW (1992). Hombre y movimiento. Doyma. Barcelona

BEM, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny, *Journal of consulting and clinical psychology*

- BLANN, Mary (1983): Physical Education Programs and Agency Sponsored Sport: What Relationship? Cooperation not Competition. *The National Convention of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*. Minneapolis (U.S.)
- BLANDEZ, J.(1999).Programación de Unidades didácticas según ambientes de aprendizaje. Zaragoza: Inde
- BLÁZQUEZ, D.(1995). La iniciación deportiva y el deporte escolar. Inde:Barcelona
- BOSSER, S. (1989).Cooperative activities in the classroom. *Review of Research in Education*. 15, 225-228
- BUCETA, J.M. (2001): Actividad física y deporte en la infancia y la adolescencia. (*Cursos de Otoño, Ávila 2001*).UNED Fundación cultural santa teresa.
- CALVO, A. (1991). El aprendizaje cooperativo en el aula y la modificación de actitudes autoritarias.
- CASAMORT, J. (1987). La perspectiva pedagógica. en *rev. apunts nº10*.Barcelona
- CASTEJÓN, J.L. (1997). Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en Psicología. . Editorial Club Universitario. Alicante.
- CASTEJÓN, J.L. y NAVAS, L.(1996). Fundamentos Psicopedagógicos para el profesor de Secundaria. Editorial Club Universitario. Alicante
- CASTEJÓN, F.J. (1996): Evaluación de Programas en educación física
Editorial Gymnos. Madrid
- CASTILLO, I.(2001): Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts (1º trimestres 2001)*. Generalitat de Catalunya
- COLÁS, M.P. Y BUENDÍA, L (1992) . Investigación Educativa, Sevilla: Alfar.
- COLL, C. (1990): Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, en
- COPER (1999): Cooperative systems in the competitive sport for young athletes, description evaluation and support.. *Leistungssport*. (Muenster) 29 (3), 29-34.

COWIE, H., SMITH, P. H., Boulton, M. y Laver, R. (1994). Cooperation in the multiethnic classroom: The impact of Cooperative Group Work on social relationships in middle . London: David Fulton Publishers.

CRUZ, J.(1996): Identificación en conductas, actitudes y valores relacionados con el fair-play en deportistas jóvenes. *Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Consejo Superior de Deportes)* Madrid

CRUZ, J. y otros (2001): ¿Se pierde el “fairplay” y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts (2ºTrimestre 2001)*. Generalitat de Cataluña.

DAVIDSON, N. (1995). International perspectives on cooperative and collaborative learning. *International Journal of Educational Research*, 23, 197-200.

DELGADO, M.A.(1991): Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Ed. Universidad de Granada

DÉVIS, José (1996): Educación física, deporte y currículo. Editorial Visor (Madrid)

DICCIONARIO enciclopédico Larrouse (1987). Editorial Planeta, (Barcelona). España.

DOMENECH, J. (1997): Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*. 59. 52-53

DOGV. del 20-02-1992 Comunidad Valenciana. Donde se regula el currículo en educación física en primaria

DOGV. del 30-03-1992 Comunidad Valenciana. Donde se regula el currículo en educación física en secundaria

DOGV. del 18-08-2000 Comunidad Valenciana. Donde se regula los Juegos Deportivos de la temporada 2000/2001.

DUBOIS, Paul (1980): Competition in Youth Sports: Process or Product?. *Physical Education* (nº3, p151-154).

DUBOIS, P. (1986): The effect of participation in sport on the value orientations of young athletes. *Sociology of sport journal*, (champaign,III),Mar 1986,29-42 refs:20

DONOVAN, M. (1998): Nobody gets hurt in our type of competition. A case study of one school's competitive approach to physical education. *Bolletín of Physical education* (Nafferton, England), 34, 1998, 117-132, refs:21

- DURAN, M. (1987). El niño y el deporte. Editorial Paidós. Madrid.
- DURÁN, J. (1996): El vandalismo en el fútbol. Una reflexión sobre la violencia en la sociedad moderna. Editorial Gymnos. Madrid
- FABRA, M.L. (1992): El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas.,
En Aula de innovación educativa, n. 9, pp. 5-12. Fabra, M. L. (1992): El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas, *Aula de Innovación Educativa* 9,5-12.
- FABRA, M.L. (1992): El trabajo cooperativo: revisión y perspectivas,
en *Aula de innovación educativa*, n. 9, pp. 5-12.
- FABRA, M. L. (1993): Técnicas. de grupo y aprendizaje significativo.
Madrid: CEAC.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (1995). *Métodos para evaluar la investigación*. Madrid: Síntesis. (Capítulo: Evaluación de la investigación cualitativa).
- GALENO, C. (2001): Unidades Didácticas para secundaria XIII (Juegos de oposición). Inde. Barcelona.
- GARCIA MONTES, M. Y MARTIN LLAUDES, N.(1992): Efectos de la aplicación de un programa analítico y otro global en sujetos en edad escolar. *Apunts*, 30-37 (1992).
- GRANDA, J. y otros (1997): Elaboración y valoración de instrumentos de evaluación en educación física en la educación primaria. Ed. Universidad de Granada
- GRINESKI, S. (1994). Cooperative learning in physical education- more than just games. *National Conference of Teaching Elementary Physical Education*.
- GUITART, R. (1984): *Jocs no competitiu*. Editorial Graó. Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- GUIX, D. y SERRA, P. (1997): Los grupos cooperativos en el aula, una respuesta al reto de la diversidad en la Educación Primaria. *Aula de Innovación Educativa*. 59, 46-48.
- GUTIERREZ SANMARTIN, M. (1995): Valores sociales y deporte. Editorial Gymnos. Madrid
- HAMMERSLEY, M., ATKINSON P. (1994): *Etnografía*. Paidós básica. Barcelona

HERNÁNDEZ MORENO, J.(2000): La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. Inde. Barcelona

HUIZINGA, J.(1972): Homo ludens. Madrid. Alianza editorial

KAY, T. (2000): Sporting excellence: a family affair?; *European physical education review* (London) 6 (2), 151-169.

KNOPPERS, A.;SCHUITEMAN, J.;LOVE, B (1986): Winning is not the only thing. *Sociology of sport journal*, (Champaign, III), Mar 1986, 43-56 refs:28

LATORRE, A., DEL RINCON, D. y ARNAL, J.(1998): Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92

LEGIDO ARCE, J.C. (1987): El entrenamiento y la especialización en el niño. *Jornadas sobre medicina del deporte (Unisport)*. Universidad de Granada.

MANDELL, R.(1984): Historia cultural del deporte. Barcelona. Edicions bellaterra.

MARCELO, C., ET AL. (1991). El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARCELO, C. (1992): La investigación sobre la formación del profesorado. Métodos de investigación y análisis de datos. Sevilla. Cincel.

MARTINEZ, M^a.A. y SAULEDA, N. (1999): Política educativa y social para jóvenes en situación de riesgo. Editorial Universidad de Alicante

MARTINEZ, M^a.A. y SAULEDA, N. (2002): Las narrativas de los profesores: Una perspectiva situada. Editorial Club Universitario. Alicante

MENGUY, F. GUILLOU Y MARTIN, A. CONDAMINE J. (1999): Sport accidents: a prospective study in 972 emergency cases over a 3 month period; *Journal de Traumatologie du sport* (Paris), 171-181

MERINO, A. Y OTROS (1990): Juegos deportivos de Andalucía. *I Jornadas de estudio sobre los juegos deportivos de andalucía*. Marzo 1990.

MOSQUERA, M^a (2000): No violencia y deporte. editorial Inde. Barcelona

NUVIALA, Alberto (2001): Estrategias de análisis del deporte en edad escolar en la provincia de Huelva. Apunts (1º Trimestre 2001). Generalitat de Catalunya.

OLIVE, R. (2000): Patología en medicina del deporte. Ed. Menarini. Barcelona

ORTEGA, R. y PUJOL, P (1997): Estilos de vida saludables: Actividad física. Ediciones Ergon, (ROCHE) Madrid

PATRONATO MUNICIPAL DE DEPORTES DE ALICANTE (2001): Memoria sobre la temporada (1999-2000) en deporte escolar. Alicante

PARLEBAS, P. (1980): Hacia una ciencia de la acción motriz. Málaga. Unisport.

PARLEBAS, P. (1988): Elementos de sociología del deporte. Colección Unisport. Junta de Andalucía.

POLVI, S. (2000): The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. Scandinavian Journal of Education Research.

PORRO, N (1989): Young People and competitive spirit. Scuola dello sport 8 (17), Oct-Dce 1989, 43-53 refs:11

PUNI, A.Z. (1975): El estado de disposición psíquica para la competición como objeto de la preparación psicológica en el deporte. *Theorie und Praxis der Koerperkultur*, 24, 6, 1975. p.499-509. Germany

PUJOLAS, P. (1997): Los grupos de aprendizaje cooperativo. Aula de Innovación Educativa, 59, 41-45.

RELAÑO, A. (2000): Altius, citius, fortius. *Revista Perfiles* (Septiembre-Octubre 2000). Organización Nacional de Ciegos. Madrid

ROMERO, S. (2001): Educación e iniciación deportiva escolar. (*I Jornada sobre deporte base*), 20 de octubre. Sala de conferencias deportivas. Alicante.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. y ETXEBERRÍA, J. (1995): Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador: AQUAD v NUDIST. Barcelona: PPU.

RODRÍGUEZ LOPEZ, J. (2000): Historia del deporte. Editorial Inde

RUIZ PÉREZ, L.M. y OTROS (1997): Análisis Psicométrico de la escala de actitudes cooperativas y competitivas en la infancia y estudios de su validez para la evaluación de un

programa alternativo escolar. Editado por El Ministerio de Educación y Cultura. Consejo Superior de Deportes. Madrid

SHULMAN, L.S. (1986): Paradigms and research programs in the study of teaching. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: Macmillan (Traducción castellana: La investigación en la enseñanza I, Paidós/Mec, 1989).

SPIELBERG. (1998): Cuestionario de autoevaluación ansiedad estado/rasgo en niños. TEA ediciones. Madrid

STAKE, R.(1995): Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1986): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

TRIGOAZA, EUGENIA (1994): .Aplicación del juego tradicional en el currículum de educación física. Vol. II.Bases teóricas. Paidotribo. Barcelona.

SALTER, M.A. ; RENSON, R et PFISTER , G. (1997): Selected Bibliography of Traditional Games and Leisure-Time activities .Journal of Comparative-Physical-Education and Sport.vol 19.(1997) pp.96-99

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1990): Didáctica de la educación física y el deporte. Editorial Gymnos. Madrid.

SORENSEN, L. LARSEN, S. ROECK, N.(1998): Sports injuries in school aged children: a study of traumatologic and socioeconomic outcome; Scandinavian journal of medicine and science in sports (Copenhagen) 8 (1), 52-56.

SPINFS, W.L. (1983): Implications of modified games for children. Sport and Tourism, 1983,Sydney, Dept.of Leisure, 26-32

VALLVERDU, J. (1987): El paper dels Ajuntaments en la promoció de l'esport escolar. *Simposium internacional*. Enero. Barcelona

VEIGA, O. (2001): Niveles de práctica de la actividad física y deportiva en niños y jóvenes: revisión de estudios españoles. (*II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*) . Noviembre. Valencia.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997): La lógica de la investigación etnográfica. Madrid: Editorial Trotta.

VILLALVILLA, M.C. (1990): El aprendizaje cooperativo como recurso metodológico de acceso al curriculum para los alumnos con necesidades educativas especiales. Colegio de Psicólogos Valencia.

VYGOTSKY, L. S. (1973): Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. En Luria, A. R.; Leontiev, A. y Vygotsky, L. S. (eds.). Psicología y Pedagogía. Madrid: Akal.

WEINBERG, R., GOULD, D. (1996): Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico. Ariel Psicología. Barcelona

WEINBUCH, H. (1999): The cooperation between skiing and school. Leistungssport. (Muenster) 29 (3), 36-37.

YANG, X.; TELEMA, R.; KELTIKANGAS-JARVINEN (1998): El comportamiento tipo A como determinante de la participación de los adolescente en la actividad física y el deporte; European physical education review (Nafferton, England) 4, Spring, 21-33 refs:34

4.2.-SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN EN ANÁLISIS DE RENDIMIENTO EN VOLEY PLAYA.

4.2.1.-Comparison of services in beach volleyball: Ergonomic analysis during the 2005 European Championship.

Abstract

This study is aimed at developing an efficient and comprehensive system for comparing different types of service in beach volleyball, as each type involves very different ergonomic energy costs for the player. Method: A quantitative analysis was carried out on 20 players taking part in the European Beach Volleyball Championship held in Valencia (Spain) 2005. Video recordings were made of the services of each player in all the matches they played. The finished recordings were analysed using the SPSS 13.0. Results: The players used the sky service 76.8% of the time, with the power service accounting for 23.2%. The sky service was more effective than the power service. Finally, during the decisive points of a set, the sky service was used most frequently, as opposed to the initial points of a set, when the power serve was used more often. Conclusion: The implications of the study promote the rationalisation of energy costs in competitive beach volleyball and the services used can be differentiated by the result of the point being played, with the sky service being more widely used during the most decisive points of the set.

KEYWORDS: SERVICES, VOLLEYBALL, COMPARISON, CHAMPIONSHIP.

Introduction

Beach volleyball has expanded greatly as regards both geographical distribution and participants since the first competitions were organised at the end of the 1930's. Rather

than a later version, beach volleyball is really a true natural aspect of the original game [1]. In fact, this diffusion of beach volleyball means that it has reached practically all countries with coast and even places which do not have beaches and/or experiment adverse weather conditions have created areas and environments which are ideal for practising this sport [2].

It was when beach volleyball appeared as an Olympic sport that a real interest in its analysis and The predomination of one type of service or the other is directly related to its degree of effectiveness and to the sportsperson's level of fatigue [4]. Therefore, in order to improve results, it is essential to objectively identify the most efficient service and also to define exactly when its use is most indicated during the match [4].

2. Material and Methods

20 players were assessed during 14 sets in 6 games played in the 2005 European Beach Volleyball Championship, held in Valencia (Spain). In order to analyze and quantify the types of service used, the games were recorded using a JVC GR-DVP1 digital video camera so that they could be subsequently studied and catalogued in the laboratory. From this recording, the number of sky and power services was noted down and the final consequence of each was catalogued as a fail or success. Afterwards, different scoring systems were applied by means of the SPSS 13.0 programme to collect frequency and correlation statistics.

Beach Volleyball European Championship 2005	
Services	504
Games	6
Players	20
Sets	14

Table 1. Components of the analysis.

3. Results

The first significant result of the research showed that players used the sky service 76.8% of the time, while the power service was used only 23.2% of the time.

Total services	504
Power Service	117
Sky Service	387

Table 2. Total number of services, power and sky services.

The second result compared the effectiveness of each type of service, with the result being that the sky service was effective 93.5% of the time, while the power service was only effective 69.2% of the time.

Table 3. Number of fails and successes for each type of service.

Fails	Successes	
Power Service	36	81
Sky Service	25	362

The third result showed the inverse correlation between the use of each type of service and the groups of points being played in the set. Group 1: points 1 to 7, Group 2: points 8 to 14, and Group 3: points 15 to 21. This led us to define the distribution between the group of points in the set being played and the frequency with which each type of service was used. It was shown that when the point was played later in the game, sky services were used more and power services less. This showed the negative correlation between the use of one service or the other as the matches progressed.

Table 4.

The frequency with which each type of service was used.

Points	Power Service	Sky Service	
Group 1	1-7	58	116
Group 2	8-14	35	134
Group 3	15-21	24	137
Mean	39		129

Table 5.

The inverse correlation between the use of each type of service and the groups of points being played in the set.

Power Service	Sky Service		
Power Service	Pearson correlation	1	-0,982
	Sig. (bilateral)		0,121

Sky Service	Pearson correlation	-0,982	1
	Sig. (bilateral)	0,121	

4. Conclusion

The use of the power or sky serve in beach volleyball is defined by the difference in their energy costs. Service ergonomics are thus correlated with the effectiveness of the serve and the point being played during the set. The implications of the study promote the rationalisation of energy costs in competitive beach volleyball and the services used can be differentiated by the result of the point being played, with the sky service being more widely used during the most decisive points of the set.

5. References

- [1] Real Federación Española de Voleibol. Historia del volei-playa. In: Internet. Access: Enero 2006. www.rfevb.com.
- [2] Kostyukov VV. Development of beach volley-ball in Russia: problems and perspectives. *Teorija i praktika fiziceskoj kulture*. (1999) 30-32.
- [3] Kumar S. Biomechanics in ergonomics. Londres: Taylor and Francis. (1999) 70-72.
- [4] Bisciotti GN. Biomechanics of jumps in the volleyball and in the beach-volley. *Revista di cultura sportiva*. (2001) 29-34

4.2.2.- Analysis of playing time for elite beach volleyball players: European Championship (Spain 2005)

Abstract

The aim of this descriptive study was to use a method for analysing real playing time to quantify the duration of points in twelve matches played during the European Beach Volleyball Championship (Valencia 2005). Method: A quantitative analysis was carried out of 20 players taking part in the European Beach Volleyball Championship held in Valencia (Spain) 2005. Video recordings were made of the services of each player in all the matches they played in. The finished recordings were analysed using SPSS 13.0. Results: The first significant result of the comparison showed that players used an average of 40 minutes 19 seconds of absolute time per match, while only using an average of 8 minutes 30 seconds as real playing time. A second result showed that absolute playing time per set averaged 17 minutes 16 seconds, compared with a real playing time of 3 minutes 38

1. Introduction

Among Olympic sports, Beach Volleyball is one of those whose popularity increased most and has raised most interest in the sporting community. It came into being on Santa Monica beach, California (1) in

1927 with two teams of six playing against each other on the beach, but developed into the attractive two against two form that has come down to us today. A significant change was made to the rules of beach

volleyball a few years ago. The introduction of the current scoring system of 2 x 21-point sets and a possible 15-point third set, as well as the option to request time-outs (2), are proof of significant changes in

the physiological and tactical demands of the game. However, scientific research into beach volleyball are scarce, meaning that we have to base research on the studies of analysis of movement in sporting

competition carried out for sports such as football (3) and rugby (4). Nonetheless, current studies of other sports, as in the case of Hockey, can be useful for determining movement patterns. However, in the

case of beach volleyball, the lack of prior analysis of movement time has been a major drawback to research in this respect.

In addition, video recording and computer analysis of the results are frequently used to supply information concerning movement in other sports (5), as this can lead to significant improvements in play that are supported by improved results. The contribution made by the analysis of real movement time during play is able to offer valuable information concerning the total physiological demands of competitive beach volleyball.

However, up to now no study has researched movement time during competitive beach volleyball. This study was designed to use a method for analysing real playing time to quantify the duration of points in six matches played in six matches at the European Beach Volleyball Championship and obtain precise information regarding real needs so as to design the correct training methods for this sport.

2. Materials and Methods

20 players were filmed (30.54.6 years of age, 1.90.04 metres tall and 87.53 Kg. weight) over 14 sets in 6 games played during the European Beach Volleyball Championship 2005, held in Valencia (Spain). Two video cameras were used (1 Sony Dcr-vx2100e and 1 Sony Trv738e) and located with one facing down and the other across the court. Each camera was calibrated by using four markers placed at known points to create a reference framework. Each videocamera had a chronometer to record the duration of each point.

For each time period recorded on the video camera, we used the first whistle of the referee when the ball was served and the referee's whistle at the end of the point, and the movements of the players were quantified in time for later study. The true coordinates between the time framework of real play and absolute play were reconstructed using a dimensional recording matrix (6). The real playing time sequences were calculated by subtracting the period the ball was in play from absolute playing time. The periods of real and absolute playing time were compared: in playing time per match, per set and per point. After making the recordings, they were analysed statistically

3. Results

The first result showed that the players used an average of 40 minutes and 48 seconds of absolute (2429.33306.99s) per match, of which only 8 minutes and 50 seconds (509.6662.204s) corresponded to real playing time. A second set of results showed that the mean absolute playing time per set was 17 minutes and 7 seconds (1000.4238.676s), while real playing time was 3 minutes and 57 seconds (214.35710.258s). Later analysis showed that real playing time per point was 6.03 0.214 seconds.

4. Conclusion

Improved understanding of absolute and real playing time is very important when it comes to designing specific training programmes for beach volleyball, which can lead to more research into the physiological responses of players when faced with competitive effort. The results suggest that this study could provide new insights into competition in this sport (7), as the results allow us to state that for 78.91.5% of absolute playing time per match the players perform low intensity and/or recovery actions, while the remaining time (21.5% of absolute time) is that really devoted to gameplay situations and, consequently, is where the intensity-related demands are more important. In the same way, during the set we observed that only 21.42.6% of absolute set time was specifically related to gameplay activities. In addition, real time per point was on average 6.030.214 seconds, from which we can deduce

that we are faced with physical demands related to intense efforts of short duration interspersed with recovery periods.

5. References

- (1) Kirely, K. (2000): Voley Playa. Editorial Paidotribo. España.
- (2) Penigaud, C. (2003) "Influence des nouvelles regles". Volley France Tech, (12/13), 70-72. France.
- (3) McErlean C, Cassidy J and O'Donoghue P. (2000) Timemotion analysis of gender and positional effects on work-rate in elite Gaelic football competition, *Journal of Human Movement Studies* , 38, 269286
- (4) Docherty D, Wenger H and Neary P. (1988) Timemotion analysis related to the physiological demands of rugby, *Journal of Human Movement Studies* , 14, 269277.
- (5) Liebermann D, Katz L, Hughes M, et al. (2002) Advances in the application of information technology to sport performance, *Journal of Sports Sciencies*, 20, 755769.
- (6) Nevill A, Atkinson G, Hughes M, Cooper S. (2002) Statical methods for analysing discrete and categorical data recorded in performance analysis, *Journal of Sports Sciencies*, 20, 829844.
- (7) Giatsis, G. Tzetzis G. (2003) Comparison of perfomance for winning and losing beach volleyball teams on different court dimensions, *International of Journal of Performance Analysis in Sport*, 3, 65-74.

4.2.3.-Análisis de los patrones de movimiento en la elite del voley playa: Campeonato de Europa (España 2005)

1.- Introducción:

El análisis de los patrones de movimiento en competición se ha utilizado frecuentemente para guiar los entrenamientos en jugadores de diversos deportes. Sin embargo, el voley playa carece de investigaciones en este sentido.

2.-Objetivo de la investigación:

El objetivo de este estudio era desarrollar un sistema eficiente y comprensivo de la comparación entre los patrones de movimientos defensivos (PMD) y ofensivos (PMO) en voley playa.

3.-Método y material:

Se analizaron los patrones de movimiento de veinte jugadores durante diez partidos. Se utilizaron dos cámaras de vídeo (1 Sony Dcr-vx2100e y 1 Sony Trv738e) que fueron colocadas alrededor de la pista de juego, una en posición longitudinal y otra en posición transversal. Cada cámara fue calibrada usando cuatro marcadores para crear un marco de referencia. Los cambios de cada patrón de movimiento fueron registrados por cada cámara vídeo. Para cada registro de cambio de patrón de movimiento, se utilizó los parámetros de posición de partida antes del saque de balón y terminaban cuando finalizaba el punto. Las coordenadas entre PMD y PMO fueron reconstruidas usando una matriz de registro dimensional. Los PMD eran encuadrados entre: patrones defensivos (D), patrones de bloqueo (B) y patrones de recepción (R). Igualmente, los PMO fueron encuadrados entre: patrones de ataque (A), patrones de colocación (C) y patrones de aproximación al ataque (T).

4.-Resultados:

El primer resultado de la comparación reflejó que los jugadores utilizaban en un 50.85% (289,75, s=483,385) los PMO y como contraste un 49.15% (280, s=169,263) era de PMD. En un segundo resultado se comprobó que 20.08% (223,750, s=174,918) de los PMD eran recepciones, el 33.84% (185,250, s=99,895) eran bloqueos y el 46.08% (151, s=106,499) eran defensas. Igualmente, se comprobó que 43.14% (164,750 s=269,149) de los PMO eran de colocación, el 46.76% (154,250 s=216,977) eran ataques y el 10.10% (260,500 s=241,195) eran transición al ataque.

5.-Discusión y conclusiones:

Conocer y comprender los PMD y PMO es fundamental para determinar las estrategias de entrenamiento específicas y efectivas para el voley playa, además de establecer las bases para el desarrollo de futuras investigaciones que los relacionen con las respuestas fisiológicas. El presente estudio desvela, de forma novedosa, los patrones de movimiento en la competición de este deporte.

6. Bibliografía:

- (1) Kirely, K. (2000): Voley Playa. Editorial Paidotribo. España.
- (2) Penigaud, C. (2003) "Influence des nouvelles regles". Volley France Tech, (12/13), 70-72. France.
- (3) McErlean C, Cassidy J and O'Donoghue P. (2000) Timemotion analysis of gender and positional effects on work-rate in elite Gaelic football competition, *Journal of Human Movement Studies* , 38, 269286
- (4) Docherty D, Wenger H and Neary P. (1988) Timemotion analysis related to the physiological demands of rugby, *Journal of Human Movement Studies* , 14, 269277.
- (5) Liebermann D, Katz L, Hughes M, et al. (2002) Advances in the application of information technology to sport performance, *Journal of Sports Sciencies*, 20, 755769.
- (6) Nevill A, Atkinson G, Hughes M, Cooper S. (2002) Statical methods for analysing discrete and categorical data recorded in performance analysis, *Journal of Sports Sciencies*, 20, 829844.

4.2.4.-Comparative Analysis of Jump Patterns for Elite Beach Volleyball Players: European championships (Spain 2005).

Key Words: jump, beach volleyball, comparison, championship

Abstract:

Quantitative analysis of the different jump patterns in competition has frequently been used to design training sessions for players of different sports. However, beach volleyball is lacking in this type of research. This study was designed to develop a quantitative analysis of the jump motor pattern and identify an efficient and comprehensive system for comparing different jump patterns: smash jump (SSJ), service jump (SJ) and block jump (BJ).

1.-Introduction:

The study analysed the jump patterns of twenty players during six matches played at the European Beach Volleyball Championships (Spain 2005). Two videocameras were used, located around the court, one facing down and the other across the court. Each camera was calibrated by using four markers to create a reference framework. The changes in each jump pattern were recorded by each videocamera.

2.-Methodology:

For each jump pattern recorded, the action parameters for the jump and the subsequent rise above the sand were used. The jump coordinates were reconstructed using a tactical recording matrix. The jump patterns were classified according to the three most-frequently used beach volleyball jumps (SSJ), (SJ), and (BJ). The players taking part in the study were members of the European beach volleyball elite and had all mastered jumping techniques. After making the recordings, the SPSS 12.0 tool was used to carry out a statistical analysis comparing the data for the different types of jump. The first significant result of this comparison was that 47.81% of the players used the jump to

smash, 36.28% to block and 15.9% to serve. The second result analysed the average number of jumps per point, set and match, and showed that there were 2.35 jumps per point, 84.86 per set and 198 per match. We should add that the third result showed that the average number of jumps per player was 59.4.

3.-Conclusion:

calculating the total number of jumps for service, smash and block helps us to quantify training for this specific beach volleyball skill.

6. Bibliografia:

- (1) Kirely, K. (2000): Voley Playa. Editorial Paidotribo. España.
- (2) Penigaud, C. (2003) "Influence des nouvelles regles". Volley France Tech, (12/13), 70-72. France.
- (3) McErlean C, Cassidy J and O'Donoghue P. (2000) Timemotion analysis of gender and positional effects on work-rate in elite Gaelic football competition, *Journal of Human Movement Studies* , 38, 269286
- (4) Docherty D, Wenger H and Neary P. (1988) Timemotion analysis related to the physiological demands of rugby, *Journal of Human Movement Studies* , 14, 269277.
- (5) Liebermann D, Katz L, Hughes M, et al. (2002) Advances in the application of information technology to sport performance, *Journal of Sports Sciencies*, 20, 755769.
- (6) Nevill A, Atkinson G, Hughes M, Cooper S. (2002) Statical methods for analysing discrete and categorical data recorded in performance analysis, *Journal of Sports Sciencies*, 20, 829844.

